

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI:
MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade

**A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA POTENCIALIDADE HUMANA:
CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA SUPERDOTAÇÃO**

MEIRE DA FONSECA BIFON

MARINGÁ
2009

MEIRE DA FONSECA BIFON

**A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA POTENCIALIDADE HUMANA:
CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada por Meire da Fonseca Bifon, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci

MARINGÁ
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B591c Bifon, Meire da Fonseca
A constituição social da potencialidade humana:
contribuição para o estudo da superdotação / Meire da
Fonseca Bifon.-- Maringá, 2009.
166 f.

Orientador : Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá,
Departamento de Psicologia, 2009.

1. Potencialidade humana. 2. Materialismo Histórico-
Dialético. 2. Psicologia Histórico-Cultural. 3.
Superdotação. 4. Genialidade. 5. Educação. I. Universidade
Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia. II.
Título.

CDD 21.ed.150

MEIRE DA FONSECA BIFON

A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA POTENCIALIDADE HUMANA: CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA SUPERDOTAÇÃO

Dissertação apresentada por Meire da Fonseca Bifon, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em 18 de Dezembro de 2009.

Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Sonia Mari Shima Barroco – UEM

Prof^a. Dr^a. Elenita de Ricio Tanamachi – UNESP

Prof^a. Dr^a. Silvana Calvo Tuleski (Suplente) – UEM

Prof^a. Dr^a. Marisa Eugênia Melillo Meira (Suplente) – UNESP

Dedico este trabalho

- à minha grande família ítalo-portuguesa;

- às minhas microfamílias:

meus pais Gilberto Bifon e Sebastiana da
Fonseca Bifon, e minha irmã Giane Fonseca
Bifon;

meu esposo Carlos Antonio Alves Nogueira e
nossa filha Hilushka da Fonseca Bifon
Nogueira.

- aos meus companheiros;

- aos meus formadores

como gratidão por suas contribuições
cotidianas, que movimentam o processo de
superação constante do meu modo de pensar.

AGRADECIMENTOS

Concluir um mestrado, por um lado, é uma tarefa hercúlea, por outro, é o gozo do privilégio de atingir um nível de estudo para o qual tantos contribuem e do qual tão poucos usufruem. Enquanto seres humanos não fazemos nada sozinhos. Tudo em nós é coletivo e relacional. Nomear todos que trabalharam para que esta dissertação fosse realizada é impossível, por isso quero registrar aqui meus sentimentos de respeito, solidariedade, gratidão e reconhecimento de modo geral, a toda a classe trabalhadora, e de modo mais direto a quantos comigo colaboraram no curso de mestrado e na elaboração e conclusão desta dissertação, e de modo particular:

- a meus pais, Gilberto Bifon e Sebastiana da Fonseca Bifon, que me ensinaram as primeiras letras, os primeiros números, os primeiros significados, me proporcionando acesso à literatura e música humanizadoras, antes mesmo do ingresso na escolarização formal, e que, pela vida afora, vêm sendo essenciais principalmente pela crença no meu potencial e solidariedade afetiva em todas as situações; e a minha irmã Giane Fonseca Bifon, artista plástica que agora está se embrenhando com sua arte pelo mundo da mediação do desenvolvimento de pessoas que apresentam condição superior;

- ao meu esposo Carlos Antonio Alves Nogueira, pelo companheirismo, reconhecimento, amor, incentivo e colo.

- à minha orientadora Marilda Gonçalves Dias Facci, para além da orientação neste trabalho, pela sua valiosa e exaustiva contribuição para uma psicologia e uma educação humanizadoras;

- aos meus professores: da pré-escola, Isabel Cristina; do primeiro grau, especialmente Marisa Niero e Heleninha, que me fizeram viajar pelo mundo da matemática e da história; dos cursos de segundo grau, ao Edgar que proporcionou um salto qualitativo na minha forma de pensar, e ao Davi, que me apresentou uma nova dimensão de análise da política, da geografia e da economia; da graduação, à Sonia Morro, que, com justiça e alegria, tornou-se nossa madrinha de formatura; à Regina Christofoli, à Olímpia, à Marli Sanches, à Marli Lamb, ao Arnaldo Emérico, à Ângela Caniato, à Marlene Simionato, à Catarina Tanaka; das especializações, ao Pedro Jorge, à Maria do Carmo e ao Ademir Lazarini, pela seriedade e profundidade de suas mediações; a todos do mestrado, pelas suas contribuições no aprofundamento teórico e aparas nas arestas cotidianas, na direção do fazer científico;

- aos mestrandos que compartilharam comigo estes anos de jornada dura e fecunda, particularmente à Hilusca Alves Leite, nossa representante de turma, que exerceu a função com dedicação e mestria, e à Maria Ângela Bassan Sierra, que, mais do que partilhar materiais, noites insones, correrias e dotes culinários, partilhou conhecimento e humanidade;

- ao professor Raul Pimenta, pela sua sabedoria, generosidade e respeito ao meu estilo de escrita por ocasião das revisões de texto; à Marlene Gonçalves Curty, que realizou a revisão de normatização desta dissertação e a Frank Hanson que fez o *abstract*.

- ao meu tio-avô Ângelo, cuja genialidade, em função da falta de acesso à cultura, peculiar à condição de um trabalhador imigrante italiano no interior de São Paulo, uma centena de anos atrás, ficou restrita aos parentes e amigos; se lamento que a humanidade tenha desperdiçado essa contribuição, agradeço o encantamento que deu às nossas infâncias, produzindo músicas maravilhosas em folhas de árvores, papéis de bala, gaitas e acordeão;

- aos companheiros Ana Paula Salvador Werri, Alexandre Bio Loureiro, Hugo Leonardo Almeida da Silva, Renata de Almeida Vieira, Vilson Calzavara, Nadia Mara Eidt, Graziela Lucchesi Rosa da Silva, Thauany Martins Tavoni, Julio César Prandini Tramonte, pelo apoio de diversas ordens e em várias ocasiões ao longo do processo de pesquisa, análise e escrita deste trabalho;

- aos educadores do Núcleo de Educação Popular 13 de maio.

- aos familiares, que estão próximos e que estão distantes, mesmo em outros países, pelo apoio com seu carinho e mensagens de incentivo;

- aos colegas de trabalho, especialmente à Alexandra Ayala Anache, pelo apoio nos difíceis momentos de embate no trabalho nas Casas de Guarda; à Rosimeire Silveira de Lima, à Margareth Basmage Branco e à Denise Escher, pelas partilhas no trabalho no Detran/MS; à Suely Santana, à Wilma Irene e à Daicy Saldanha, pelas alegrias e belezas partilhadas no trabalho no consultório; à Ivanda Tonsic, à Magda R. França Barbosa, à Marcilene Gregório e à Nazaré Silva, pelo movimento qualitativo que proporcionaram ao meu trabalho como psicóloga escolar, ao partilhar seus conhecimentos de Pedagogia; aos educadores das redes de educação dos municípios de Sarandi/PR e Cascavel/PR, pelo crescimento mútuo, fruto de um trabalho sério e dedicado; às companheiras de trabalho na Secretaria de Assistência Social de Sarandi/PR, em particular à Daiane dos Santos Cavalcanti, pelos socorros com as formatações da dissertação;

- às professoras doutoras membros da banca examinadora, pelo aceite em compartilhar comigo este momento de síntese teórica, contribuindo com seus valiosos conhecimentos, em particular pelas apreciações tecidas por ocasião da banca qualificação,

que, além de alertarem para cuidados importantes a serem tomados nas discussões em pauta, alimentaram as forças para o trabalho de conclusão da escrita.

Sonhos e hipóteses douradas
Encomendam o mar prometido
De grãos maduros germinando.
Semeador, prepara a tua foice;
Vais usá-la para colher o amanhã.
Que se tornará o teu verdadeiro hoje.

Bertold Brecht

BIFON, Meire da Fonseca. **A constituição social da potencialidade humana**: contribuição para o estudo da superdotação. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

RESUMO

A presente dissertação inscreve-se num conjunto de pesquisas que venho desenvolvendo no sentido de pensar as determinações histórico-culturais da superdotação, termo usado para designar a condição superior do desenvolvimento humano. Nela busco avançar na compreensão da gênese, movimento e desdobramentos da ocorrência deste fenômeno. Ela compõe-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho conceitual referenciada teórico-metodologicamente no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, e objetivou compreender a constituição sócio-histórica da potencialidade humana comum, em geral, e da superdotada e/ou genial, em particular. Para desenvolvê-la busquei materiais em bibliotecas públicas e particulares, congressos nacionais e internacionais e *sites* na internet, e selecionei-os em obras clássicas, obras de intérpretes dos clássicos e obras de autores de outras abordagens acerca da temática em pauta. Analisei as fontes selecionadas e sintetizei-as em três capítulos. No primeiro apresento as bases marxistas para a compreensão da potencialidade humana sob o prisma em questão, ao discutir o ser social, o trabalho, o capitalismo, a alienação, a revolução e o socialismo. No segundo discuto as condições normais e as condições superdotadas e/ou geniais do desenvolvimento humano. Problematizo a “relação” do pensamento com a inteligência e a nomenclatura atribuída à(s) condição(ões) superior(es) do desenvolvimento, deixando estas questões em aberto, visto que demandam outros estudos para se obterem respostas apropriadas. Além disso, apresento as seguintes defesas: o ser humano não nasce superdotado, a superdotação é constituída em algumas pessoas, por meio da relação dialética entre suas determinações biológicas e as determinações culturais, logo ela é um fenômeno datado, não passível de ser expresso numericamente e que demanda um atendimento educacional emancipador, pautado no compromisso ético da potencialidade com a coletividade. No terceiro capítulo realizo uma reflexão acerca de como a escola pode contribuir para o embotamento ou desenvolvimento das potencialidades humanas. Inicialmente discuto como no capitalismo a educação é hegemonicamente alienadora e deformadora da potencialidade. Na sequência apresento exemplos de exercícios educacionais humanizadores que rompem essa hegemonia e tomam parte na constituição de uma nova ordem social, em que a hegemonia educacional tende a tornar-se emancipadora. Concluo o trabalho considerando que, se o capitalismo mina as possibilidades de desenvolvimento integral do ser humano e o socialismo se põe como sua superação, os esforços da Psicologia, da Pedagogia e da Educação junto às pessoas que apresentam condições deficientes, comuns ou superdotadas em seu desenvolvimento precisam somar-se aos dos demais trabalhadores na construção da nova sociedade, na qual todas as pessoas poderão participar ativa e efetivamente da produção, fruição e o usufruto da cultura humana, o que demanda que a formação do novo homem esteja na ordem do dia hoje.

Palavras-chave: Potencialidade humana. Materialismo Histórico-Dialético. Psicologia Histórico-Cultural. Superdotação. Genialidade. Educação.

BIFON, Meire da Fonseca. **The social organisation of human potential**: a contribution to the study of 'giftedness'. 2009. 166 f. Dissertation (Master in Psychology)–State University of Maringá, Maringá, 2009.

ABSTRACT

This dissertation forms a part of a number of research studies that I have been conducting with the aim of giving thought to some of the historico-cultural definitions of "giftedness", a term used to designate a higher state of human development. In undertaking this study, I have sought to obtain a fuller understanding of the genesis, progression and implications of the occurrence of this phenomenon. The work consists of bibliographical research of a conceptual character that employs historical and dialectical materialism and historico-cultural psychology as a theoretico-methodological frame of reference and its purpose is to understand the socio-historical organisation of the ordinary human capacities in general and the gifted and/or genius, in particular. To undertake this task, I examined published material in public and private libraries, obtained information from national and international conferences and sites on the Internet, and drew on classical works, interpretations of the classics and works by authors adopting alternative approaches to the subject in question. The selected sources were analysed and arranged in three chapters. In the first, there is an outline of the Marxist basis for understanding the human potential being focused on, through a discussion of the social being, work, capitalism, alienation, revolutions and socialism. In the second, there is a discussion of the state of human development that is normal and of someone that is gifted and/or a genius. The problematic "relationship" between thinking and intelligence is examined together with the terminology employed to characterise higher state(s) of development. However, these questions are left open because they require further studies before satisfactory answers can be obtained. As well as this, I make the following claims: a human being is not born gifted; some people become gifted by means of a dialectical relationship between their biological makeup and cultural influences; soon it becomes a phenomenon that is fixed in a point of time and not susceptible to being expressed in numerical terms; and the phenomenon requires a liberating form of education that is governed by an ethical commitment to the realisation of its potential within a collective context. The third chapter is devoted to reflection about how schools can either weaken or encourage human potential. To begin with, I discuss how education within capitalism is hegemonically a force that can alienate and distort someone's potential. Following this, some examples are given of humanising educational exercises that help break up this hegemony and form part of a new social order in which educational hegemony can become liberating. I conclude the study by reflecting that if capitalism undermines the prospects of a complete development of the human being, the achievement of socialism is to set in motion the driving-forces of Psychology, Pedagogy and Education, together with people who display every kind of state whether impaired, ordinary or gifted in their development. These should be added to the working-class in building a new society in which people will be able to take an active and effective part in the production, growth and enjoyment of human culture which requires the training of new people as the order of the day.

Keywords: Human potential. Materialism historical and dialectical. Historico-Cultural Psychology. Giftedness. Being a genius. Education.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA CONSTITUIÇÃO PSICOSSOCIAL DA POTENCIALIDADE HUMANA	22
1.1	O ser social: produto do movimento dialético entre o biológico e a cultura	26
1.2	O trabalho: de categoria fundante da realidade humano-social à deformação capitalista	29
1.3	Capitalismo: relação de produção que subordina as potencialidades humanas à mercadoria	40
1.4	A alienação: fragmentação entre a essência e a existência do homem	44
1.5	Revolução: instrumento para a emancipação humana	50
1.6	O socialismo: proposta de constituição universal das potencialidades humanas	56
2	O DESENVOLVIMENTO DA POTENCIALIDADE HUMANA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES PARA A COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO DAS CONDIÇÕES ESPECIAIS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	62
2.1	Condições normais do desenvolvimento humano: inteligência, talentos, habilidades, aptidões, capacidades	67
2.1.1	Talentos, habilidades, aptidões, capacidades: expressões dos poderes essencialmente criativos dos homens	69
2.2	A inteligência e/ou o pensamento?: mediadores da apropriação e uso dos signos e instrumentos	73
2.3	Condições especiais do desenvolvimento humano: superdotação e/ou genialidade?	92
2.4	A produção de Marx e Vigotski: exemplos de comprometimento ético no uso das condições especiais do desenvolvimento	104
2.5	Finalizando este momento da discussão	111
3	LIMITES E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DA POTENCIALIDADE HUMANA, DO CAPITALISMO AO SOCIALISMO ...	113

3.1	A educação no capitalismo	114
3.2	A educação nos exercícios revolucionários	120
3.2.1	Considerações introdutórias acerca do contexto histórico e implicações educacionais da Revolução Russa	123
3.2.2	Considerações introdutórias acerca do contexto histórico e implicações educacionais da Revolução Mexicana	131
3.2.3	Partilha de algumas experiências emancipadoras no Brasil atual	136
3.3	A educação na transição socialista	138
3.4	Encerrando o capítulo	144
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	152

INTRODUÇÃO

A presente dissertação constitui a continuidade de uma trajetória que se iniciou no ano de 2004, quando, em meu trabalho como psicóloga escolar, deparei-me com o problema da identificação, atendimento e encaminhamento de crianças que apresentavam indícios de superdotação. Tendo minha prática profissional norteadas pela Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-dialético, fui buscar em tais referenciais elementos que subsidiassem a solução do problema posto. Paralelamente, pesquisei formal e informalmente o que defendiam outras linhas teóricas acerca da inteligência e da superdotação. Encontrei então uma infinidade de definições, conceitos e práticas, mas prevaleceram as teorias de Joseph Renzulli e Zenita Guenther, com uma mistura de Gardner (Teoria das Inteligências Múltiplas) e Goleman (Teoria da Inteligência Emocional), bem ao gosto do ecletismo apregoado nos tempos atuais.

Abro um parêntese para situar o leitor nas duas principais teorias referidas.

Delou (2001), pautada no trabalho de R. Friedman e K. Rogers denominado *Talent context: historical and social perspectives on giftedness*, publicado em Washington, 1998, relata que Joseph Renzulli ganhou expressão ao preencher um espaço gerado no período da guerra fria entre os EUA e a União Soviética. Era um momento de grandes controvérsias sobre as origens da inteligência. Os Estados Unidos, que se autoproclamavam o país líder mundial em ciência e tecnologia, são surpreendidos pelo lançamento do foguete soviético Sputnik [nome que em russo significa tanto satélite quanto companheiro], fato que teve grande impacto sobre a escola e as políticas estadunidenses. Uma das consequências foi a disponibilização de verbas vultosas para quem desenvolvesse programas voltados para o talento e o atendimento a superdotados,

identificados com base em testes de inteligência, numa fase em que as críticas aos testes eram mais fortes e consistentes, tanto do ponto de vista político quanto teórico.... [Renzulli propôs] uma nova conceituação de superdotação, novos procedimentos de identificação e um novo projeto de atendimento educacional (Delou, 2001, p. 66).

Tratava-se da teoria dos três anéis (habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa, criatividade), na qual a superdotação estaria na interação entre eles.

Nos anos 1980, passados vinte anos de uso de sua teoria, Renzulli, de um lado, tornou-se alvo de críticas que chegaram a definir seu trabalho como uma doença nacional na

educação dos superdotados, e de outro recebeu defesas de autores que consideravam que ele tinha razão. Para minorar as críticas que o acusavam de não considerar a participação nem da personalidade nem do ambiente na intersecção dos anéis, ele declarou que lamentava não ter dado mais atenção ao assunto e colocou um fundo *pied-de-poule*¹ sob os três anéis (Bifon, 2007).

Ao Brasil o autor chegou pelas mãos de Denise de Souza Fleith e Eunice Soriano Alencar, na bagagem de suas pós-graduações realizadas nos EUA, e foi divulgado como “norteador por excelência”.

A segunda autora, Zenita Guenther, vem de uma base humanista, que tem como premissa o inatismo da inteligência, em que a relação com os outros e com o conhecimento é vista como obstáculo ao desenvolvimento e, por consequência, adota uma visão anistórica da superdotação (Bifon, 2007). A isso se soma a influência do trabalho da russa Helena Antipoff, que antes de vir para o Brasil, em 1929, a convite do governo de Minas Gerais, para ministrar a disciplina de psicologia experimental, trabalhara com Claparède em Genebra. Esse pesquisador, segundo Suchodolski (1984, p. 85), defendia que “o educador deve, em primeiro lugar, concentrar os seus esforços de modo a levar a criança a desenvolver uma atividade que lhe seja verdadeiramente própria, quer dizer, que seja uma atividade funcional, que corresponda a necessidades definidas”. Se for submetida a uma atividade educativa planejada, estará sob constrangimento e sua atividade não terá valor educativo.

No Brasil, de acordo com Delou (2001), Antipoff foi responsável por muitas inovações, entre as quais a adoção no termo “excepcional”, para as crianças que eram classificadas como intelectualmente acima do seu grupo: as bem-dotadas. Em 1946 passou a falar em supernormais, bem-dotados e superdotados, mas optou por continuar usando apenas “bem-dotado” em suas publicações, por considerar a existência de superdotação como raríssima no mundo. Em 1962 iniciou um trabalho com adolescentes bem-dotados na Fazenda do Rosário, ainda em funcionamento, sob a batuta do filho Daniel e da nora Otilia Antipoff, também psicólogos.

Embasada em Antipoff, Guenther tem defendido em suas atividades em congressos recentes, tal como na mesa Superdotação/Altas habilidades, realizada em São Carlos/SP, em dezembro de 2008, um trabalho individual com as crianças que apresentam condição superior em seu desenvolvimento. Ao apresentar o trabalho que desenvolve, afirmou que os números nos centros de trabalho com superdotados que coordena, os CEDETS – Centros para

¹ Literalmente “pé-de-galinha”, famosa estampa francesa de tecidos.

Desenvolvimento do Potencial e Talento – em Palmas/TO, Vitória/ES, São José dos Campos/SP, Sete Lagoas/MG, Ipatinga/MG e Lavras/MG –, são muito grandes [por exemplo, 891 alunos atendidos em Lavras no primeiro semestre de 2008. E Lavras tem 100 mil habitantes], porém são muito pobres, como o Brasil é pobre (sic). A pesquisadora ressalta, ainda, que o funcionamento depende de voluntários (65 para 10 especialistas), e as crianças sentam-se no chão por falta de cadeiras. Mesmo assim ela considera o trabalho muito importante, na medida em que o desenvolvimento ocorre melhor com o aluno sozinho. Em seu entendimento, se o superdotado for atendido junto com alunos comuns, seu desenvolvimento é puxado para baixo, e isso vai na contramão do objetivo do trabalho com os alunos superdotados, que é torná-los cada vez mais diferentes e distanciados da média (sic).

Aqui fecho o parêntese, e remeto o leitor interessado em outros dados acerca destes autores e das outras teorias de menor expressão que apurei em 2007, na síntese constante da minha monografia de especialização em Trabalho e Educação (UEM/2007), intitulada: “Superdotação numa perspectiva histórico-cultural: em busca de uma proposta humanizadora” (UEM/2007), que apresento a seguir.

No capítulo primeiro desta monografia, “Transformações históricas no trabalho e no psiquismo humano”, discuto quanto a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano estão intrinsecamente relacionados às condições sócio-históricas, e introduzo uma discussão acerca do fato de, nas sociedades capitalistas atuais vigorar um estado tal de alienação, que leva ao embotamento das potencialidades dos homens, sendo eles superdotados ou não; e ao fazer tal discussão, busco vias de superação. No capítulo segundo, “Uma condição do desenvolvimento do psiquismo humano: a superdotação”, apresento as bases legais que vêm norteando as ações educacionais voltadas às pessoas que apresentam a condição de superdotação, bem como as concepções que têm predominado nas práticas e produções teóricas na contemporaneidade, fazendo uma análise do que elas têm em comum – sua anistoricidade – e tecendo algumas considerações a mais acerca das duas teorias mais utilizadas: a de Joseph Renzulli e a de Zenita Guenther. Neste percurso, como material de apoio à compreensão das discussões sobre a superdotação, elaborei uma síntese das concepções de inteligência que têm vigorado no modo de produção capitalista. No capítulo terceiro, “Em busca da superação: Vigotski e a superdotação”, apresentei minha compreensão, naquele momento, sobre as elaborações de L. S. Vigotski a respeito da superdotação, considerando o que esse estudioso defende acerca da inteligência, do talento cultural e da mediação escolar.

A continuidade das pesquisas que venho desenvolvendo apontam para uma estabilidade no quadro teórico acerca da superdotação. Ao consultar publicações recentes, encontrei os mesmos raciocínios e as mesmas conclusões. Exemplifico esta assertiva resgatando um exemplo usado em Bifon (2007) e comparando-o com um estudo defendido recentemente em um congresso internacional de Psicologia. Pautados na psicanálise, tanto Sanada (2001) em sua dissertação de mestrado, quanto Galetti e Martinez (2009) entendem a superdotação e a genialidade como sintoma, uma inquietação pulsional infinita. Nas palavras das autoras:

Defendemos a tese de que a superdotação se constituiu numa forma peculiar de responder ao desejo materno e ao fantasma parental, podendo ser pensada como um sintoma na medida em que incorre na transformação do mal-estar, próprio da estruturação neurótica, num sofrimento oriundo da colagem do sujeito ao significante superdotação (Sanada, 2001, s.p.).

A música apareceu para Mahler como uma solução para a constante luta entre suas pulsões e o meio externo. No entanto, essa solução não é definitiva. Se sua criação for definida como sublimação, podemos pensar que esse mecanismo falha, já que Mahler sentia a necessidade de compor constantemente. A música, a criação estaria associada inevitavelmente ao movimento pulsional, como uma espécie de sintoma, talvez (Galetti & Martinez, 2009, p. 13).

Também observei que Renzulli continua prevalecendo nas pesquisas. Fleith (2009), que toma a teoria de Renzulli como norteadora, publicou recentemente uma lista de pesquisadores que têm seguido na mesma trilha: Aspesi (2003); Brasil (2005); Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007); Germani e Stobäus (2006); Maia-Pinto e Fleith (2004); Magalhães (2001); Ourofino e Fleith (2005). A novidade é que Renzulli agora aparece em combinações inusitadas, como com o “enfoque histórico-cultural”, no trabalho desenvolvido por Luyán e Morales (2009), do Centro Universitário José Martí Pérez, em Cuba.

Uma mudança que pôde ser observada dizia respeito a um aspecto das teorias não científicas (mas que tomam ares de que o são, citando autores da área) que permeiam o cotidiano. Em 2007, o *site* da tese reencarnacionista (Hessen, 2007, 2009) ocupava por anos a primeira posição no *site* de busca *Google*, e a genialidade era o tema de destaque, com um espaço destinado apenas a ela. Hoje esse *site* vem após os *sites* científicos que tratam da questão, e, embora tenha se pulverizado, aumentando o número de *sites* que falam a mesma coisa², a genialidade perdeu seu lugar de destaque, e frequentemente vem associada à discussão sobre a patologia. Ocorre que, curiosamente, defende o

² Por exemplo: <http://www.apologiaespirita.org/espirtismo_ciencia/fatos_que_nos_lancam_no_rumo.htm>, <<http://www.ger.org.br/artigosjorgehessen/artigo35.htm>>, <http://www.ceifpvz.com/espirtismo/artigos/tese_reencarnacionista.html>, <<http://www.forumespirita.net/fe/reencarnacao/a-reencarnacao-explica-os-talentos-inatos/>>.

oposto da teoria psicanalítica citada acima. Hessen (2007, 2009) afirma que se existem os gênios – como premiação por seus atos valorosos em vidas passadas, também existem os doentes (no texto segue uma lista que poderia servir de sumário a um manual de psiquiatria) mostrando a justiça divina que corrige os que nas vidas passadas foram ‘tiranos, suicidas, homicidas, viciados e libertinos’.

Aqui aparece muito forte o equívoco de atribuir juízo de valor às diferentes condições de desenvolvimento humano. A questão das diferenças de complexidade, ritmo, qualidade e naturezas de desenvolvimento são ignoradas em favor da quantificação e da valoração. A pessoa com deficiência passa a ser considerada alguém de menor valor, e a com superdotação ou genialidade, como alguém com maior valor, com todas as implicações que isso traz numa sociedade pautada na concorrência estrutural. L. S. Vigotski³ (1896-1934), um dos autores que norteiam este trabalho, vem na contramão e defende em toda a sua teoria que a pessoa é a pessoa, com condições diferenciadas de desenvolvimento que não a tornam melhor nem pior que ninguém.

O trabalho, tanto na composição da monografia como nos grupos de pesquisa “Psicologia histórico-cultural e a defectologia: contribuições para o estudo da proposta de educação inclusiva” (UEM, 2003-2008), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco, e “Subjetividade e educação: contribuições da psicologia histórico-cultural” (UEM, 2007-2010), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci, do Diretório de Pesquisa “Psicologia Histórico-cultural e Educação” (CNPQ), revelou-se de garimpagem, seja em relação ao acesso aos textos vigotskianos e de outros autores que tratassem da questão da superdotação, da genialidade, ou a circundassem (referências primárias), seja na localização, dentro dos textos, de parcos parágrafos que faziam avançar as reflexões.

A metodologia adotada tanto nas pesquisas anteriores já nomeadas quanto na presente dissertação foi a de uma pesquisa bibliográfica de cunho conceitual, com a proposta de que os elementos rastreados fossem analisados à luz da Psicologia Histórico-Cultural, de L. S. Vigotski e do Materialismo Histórico-Dialético, de Karl Marx (1818-1883) – exercício que, embora árduo, permite ir à “raiz das coisas”, considerando os fenômenos em suas ricas e múltiplas determinações.

O acervo para a pesquisa foi montado com o auxílio da orientadora e outros pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, que gentilmente abriram as portas de suas bibliotecas particulares e partilharam materiais; com a pesquisa *in loco* em congressos de âmbito nacional e internacional acerca da educação, educação especial e psicologia; por intermédio da pesquisa *in loco* em bibliotecas públicas e particulares de universidades do Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e São Paulo; e *on line* em bibliotecas do Rio

³ A grafia do nome do autor será esta, exceto em casos de citação, quando manterei a grafia original.

Grande do Sul; a busca em *sites* como o Google, o Google acadêmico, o marxismo.org, o Banco de Teses da Capes e o *Scielo*; e o rastreamento em portais de pesquisa, como o Wilson Web (que abrange periódicos como “Psicologia para a América Latina”, “Psicologia desde el Caribe”, *Learning and Individual Differences*, *Journal of the Internacional Association of Special Education*, *Journal for the Education of the Gifted*, *Internacional Journal os Special Education*, e outros), EBSCO (inclui o “*Intelligence*”) e Galé (inclui o *Harvard Mental Health Letter*), e em periódicos individuais, tais como o *Deutsches und Europäisches Familienrecht*, *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, *Psicologia: Ciência e Profissão*, *Psicologia Escolar e Educacional*, *Psicologia em Estudo*, *Psicologia e Sociedade*, e *Revista Brasileira de Educação Especial*.

Os principais descritores utilizados na pesquisa foram “superdotação”, “being gifted”, “superdotado”, “*gifted person*”, “*hochbegabt*”, “genialidade”, “gênio”, “inteligência”, “sobredotação”, “Vygotsky”, “Vigotski”, “Vygotski”, “Vigotskii”, “Luria”, “Leontiev”, “Teoria Histórico-Cultural”, “*Historical-cultural Theory*”, “Psicologia Histórico-cultural”, “*Historical-cultural Psychology*”, “Educação Especial”, “Psicologia Soviética”, “Educação soviética”, “*Soviet Psychology*”, “*Soviet Education*”, “*Special Education*”. Posteriormente o raio da pesquisa foi ampliado, por exemplo, com nomes de pesquisadores que poderiam estar estudando a superdotação na perspectiva histórico-cultural, como Alberto La Barrere, pesquisador cubano radicado no México, e com a busca de dados acerca das temáticas que fui discutindo em cada capítulo, por exemplo, a educação nos países que executaram exercícios socialistas; e outros.

Não foi realizada análise estatística do material coletado. A leitura e seleção conforme as áreas úteis à escrita da dissertação constituíram o procedimento de análise, passando pelo seguinte crivo: permaneceram as fontes clássicas e as fontes atuais de intérpretes dos clássicos, reconhecidos e citados com frequência na academia, como Newton Duarte, por exemplo, que prima por tomar a obra marxiana em sua radicalidade; e para complementação e/ou ilustração, permaneceram como material de apoio obras de autores russos e soviéticos que produziram no mesmo contexto em que produziu Vigotski, ou que basearam seus trabalhos nos estudos desse autor; e obras de autores de teorias burguesas acerca da superdotação.

Grande parte do material coletado foi descartado quando optei por dedicar mais tempo e trabalho à busca de alternativas, ao positivo dentro das teorias escolhidas, que à negação crítica das teorias em vigor na atualidade. Isso se deu por eu entender que o movimento de superação implica o entrelaçamento de várias metas atingidas

simultaneamente. Quando penso na superação que se faz necessária na questão da superdotação, lembro-me de uma lenda indiana na qual dois amigos que estão à beira de um rio veem duas crianças se afogando, mal concluem o salvamento e veem quatro crianças se afogando. O número vai aumentando progressivamente. Então um dos amigos abandona o salvamento e sobe o rio. O outro o chama indignado, ao que ele responde: “Faça o que puder por essas aí, eu vou descobrir quem está jogando as crianças no rio”.

Há muito por fazer e poucos pesquisadores dedicando-se a fazer a crítica das teorias atuais; e dentre esses poucos ainda não identifiquei nenhum grupo de pesquisa se debruçando sobre o entendimento historicizado da superdotação. Se trabalhar na negação das teses atuais, na antítese, é essencial, buscar elementos para construir uma síntese sólida e consistente também o é; e embora poucas pessoas, tais como Cristina Delou, Guillermo Beatón e Laura Calejón estejam envolvidos com a primeira tarefa, ela está avançando. Já a segunda tarefa, até onde sei após realizar as pesquisas supracitadas e conversar com pesquisadores de vários lugares do Brasil, Argentina, Cuba e Rússia, estava por fazer antes que eu a iniciasse.

Considero importante pontuar, depois de todo o levantamento feito nesses anos, que o principal limite metodológico é a escassez de produção na Teoria Histórico-Cultural acerca da temática, e a alternativa metodológica vislumbrada até aqui é a de estudar o conjunto da obra vigotskiana no contexto em que foi produzida, com o auxílio de fontes atuais como as citadas anteriormente, e a partir daí derivar elementos, estabelecer relações entre eles e pensar inferências possíveis dentro desse corpo teórico.

Essa busca teórico-prática constitui minha motivação. Hoje, anos depois de iniciada a jornada, tenho instrumentos teóricos para discutir com um professor que trabalhe com superdotados os limites e as possibilidades do seu trabalho, porque está pautado numa teoria inconsistente, anistórica; posso propor teorias e contribuir em parte para sua formação, mas ainda há muito por palmilhar.

Desse modo, ao pesquisar a superdotação, mantenho a atenção na vertente da negação do que está posto, mas foco o apontamento de tendências para a síntese. Dessarte, minha busca é por localizar e sintetizar o que foi escrito por Vigotski, colaboradores e seguidores, para tomá-lo como ponto de partida na construção de uma proposta não burguesa, histórica, de identificação e atendimento às pessoas que apresentam condições especiais superiores em seu desenvolvimento.

Como parte dessa caminhada delimitei para o presente trabalho o objetivo de discutir a potencialidade humana sócio-historicamente situada – seja em sua constituição comum seja em sua constituição superior – e tecer algumas considerações a respeito de como a escola

pode contribuir para o embotamento ou desenvolvimento das potencialidades dos alunos e educadores que fazem parte dela. Entendo que esse trabalho poderá ser de utilidade em várias áreas da Psicologia e da Educação, de forma que, assim como para minhas pesquisas marca um passo a mais na busca por entender a constituição historicizada da superdotação, para outros pesquisadores de temáticas diversas, em particular na modalidade de Educação Especial, poderá servir de subsídio em seus trabalhos.

Com vistas a atingir o objetivo proposto, no capítulo primeiro, tracei um panorama da constituição humana situada sócio-historicamente. Ali estão as bases, as premissas que possibilitam uma compreensão historicizada da constituição das potencialidades humanas. Estruturei o capítulo em seis subitens, discorrendo acerca das seguintes temáticas: 1 “O ser social: produto do movimento dialético entre o biológico e a cultura”; 2 “O trabalho: de categoria fundante da realidade humano-social à deformação capitalista”; 3 “Capitalismo: relação de produção que subordina as potencialidades humanas à mercadoria”; 4 “A alienação: fragmentação entre a essência e a existência do homem”; 5 “Revolução: instrumento para a emancipação humana”; 6 “O socialismo: proposta de constituição universal das potencialidades humanas”.

No capítulo segundo, inicio discutindo a potencialidade humana: as condições normais do desenvolvimento humano – inteligência, pensamento, talento/aptidão/capacidade/habilidade –, e dou continuidade discutindo as condições especiais do desenvolvimento – superdotação e/ou genialidade –. Estruturei a segunda parte em três momentos: um de questionamentos e hipóteses – sobre a nomenclatura e as possibilidades de constituição de desenvolvimento superior: seria uma única forma? ou mais de uma?. Com essa discussão, busco abrir o diálogo com outros pesquisadores, para que possamos coletivamente avançar no sentido de respostas que se mostram urgentes. No segundo momento aponto sínteses resultantes dos estudos e pesquisas empreendidos até aqui, que acredito poderem contribuir para uma compreensão dialética do fenômeno, que por ora continuo chamando de superdotação. Defendo que: 1. O ser humano não nasce superdotado, 2. A relação entre a herança genética e a cultural na constituição da superdotação não é passível de ser expressa numericamente, 3. A superdotação é datada. No terceiro momento exemplifico o compromisso ético com a coletividade presente na obra de dois autores de porte genial: Marx e Vigotski, e de Engels, cuja obra tem menor envergadura, mas importância capital.

No capítulo terceiro discuto a educação. Anteriormente, ao longo do trabalho, fui sinalizando a essencialidade do ensino-aprendizagem para o desenvolvimento humano, em

quaisquer condições. Nesse capítulo inicio discutindo a educação atual (nos moldes capitalistas) e suas implicações para a (des)efetivação das superdotações e genialidades. Na sequência apresento a educação em molde diferente: emancipador, com a retomada de exercícios educacionais que foram/têm sido implementadas em alguns países que fizeram um exercício revolucionário; e no próprio Brasil, valendo-me da literatura e experiências pessoais. Concluo o capítulo discutindo a necessidade de uma educação emancipadora – para a qual a teoria vigotskiana é referência –, e os benefícios para a constituição da(s) condição (ões) especial (ais) do desenvolvimento.

Finalizo o trabalho defendendo o compromisso da educação e da psicologia escolar com a luta proletária revolucionária, porque atender as pessoas que apresentam condições especiais em seu desenvolvimento em nossa prática profissional vai muito além da desmistificação de sua autossuficiência e autossabedoria. Considero que buscar um espaço de “inclusão” desse grupo na escola atual passa pela tarefa de transformar a ordem atual, de ir construindo estratégias humanizadoras no contexto escolar. Fundamental é cuidar do que está ao alcance sem perder de vista a meta maior: uma sociedade emancipada, na qual a razão de ser da educação esteja em promover o desenvolvimento máximo da potencialidade de todas as pessoas, independentemente de sua condição.

Acredito que ficou fácil ao leitor perceber que não me apresento de forma neutra neste trabalho, assim como não acredito numa psicologia, educação ou qualquer ciência como neutras. Ao contrário, consciente das opções éticas e políticas que temos na sociedade hoje, assumo e defendo a que está a favor do homem, da sua emancipação e do seu desenvolvimento omnilateral, e nesse sentido a presente síntese se constitui num exercício de contribuição teórica, de instrumentalização, em particular de psicólogos, professores de todos os níveis e áreas, e professores especialistas no atendimento a superdotados/gênios; e num nível mais amplo, de todos os trabalhadores. Como assente Tonet (2005, p. 206-207, grifos meus):

A luta das classes populares não depende da intervenção dos intelectuais. Elas lutarão – bem ou mal; de uma forma ou de outra – pelo simples fato de que isto lhes é imposto pela sua situação objetiva. Acontece que esta mesma situação objetiva subtrai-lhes as condições para se dedicarem à elaboração teórica, ainda mais no nível exigido pela complexidade do atual processo social. **A divisão do trabalho – que se pretende abolir, mas que neste momento exhibe toda a sua força – impõe aos intelectuais a tarefa da elaboração teórica.** E quanto maior for a qualidade desta elaboração, vale dizer, quanto mais ela permitir compreender o processo real, tanto maior será a colaboração que o intelectual prestará às classes populares. É falso, pois, pensar que o que garante o compromisso

político do intelectual com as classes populares é uma decisão subjetiva ou o engajamento numa atividade prática. **No caso do intelectual, o momento predominante – embora não único – que garante este compromisso é a qualidade da sua produção teórica, pois de nada adianta àquelas classes que o intelectual exerça uma intensa atividade prática enquanto produz uma teoria medíocre.** É desnecessário dizer que, na perspectiva metodológica marxiana, a produção teórica nunca é uma questão apenas teórica.

Se o resultado do esforço aqui depositado puder contribuir para uma reflexão séria, ou seja, para além da superficialidade a respeito de onde estamos, o que estamos fazendo, para onde caminhamos e quais nossas alternativas, enquanto seres humanos e profissionais, que se reflita numa prática mais alicerçada na consciência da realidade que na alienação, e ancorada num corpo teórico que prime pelo coletivo humano, seja no atendimento de pessoas que apresentem condições superiores de desenvolvimento ou não, terá atingido seu objetivo.

1 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA CONSTITUIÇÃO PSICOSSOCIAL DA POTENCIALIDADE HUMANA

Neste capítulo meu objetivo é apresentar subsídios teóricos para a compreensão da constituição da potencialidade humana sob o norte da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético. Esta será a base para o entendimento das discussões que farei no capítulo segundo: a constituição e as manifestações da potencialidade nas pessoas comuns e nas que apresentam condições especiais de desenvolvimento, provisoriamente denominadas superdotação e/ou genialidade. Finalmente, no capítulo terceiro desenvolvo uma análise da tarefa da educação na (des)efetivação da riqueza das potencialidades humanas a favor das potencialidades requisitadas pelo capital no modo de produção capitalista e da efetivação do máximo das riquezas de potencialidades humanas após a superação desta ordem, passando por exemplos de exercícios emancipadores isolados ou em grupos que furam o círculo de ferro da reificação capitalista e tomam parte no processo de sua superação.

Alerto que a divisão que aqui estabeleço é meramente didática e objetiva chamar a atenção para aspectos essenciais da totalidade. O leitor observará, no decorrer do texto, que as categorias estão intrinsecamente relacionadas e são interdependentes e interdeterminantes.

Organizei o capítulo obedecendo a um critério que considero lógico. No primeiro item abordo o salto dialético em que o homem supera sua natureza orgânica por incorporação, no sentido da história social. Nesse processo ele vai construindo capacidades e desenvolvendo potencialidades (tanto humanizadoras quanto desumanizadoras – no capitalismo). No segundo item discuto o processo de trabalho enquanto ato genético e mediador imanente da humanidade, e o trabalho alienado, próprio do capitalismo, como um mediador às avessas, que priva o homem do conhecimento e do exercício de suas potencialidades. No terceiro item analiso brevemente a contraposição entre trabalho e capital, e suas implicações no processo de (des)efetivação das potencialidades humanas. No quarto item discuto a alienação em relação à natureza, à atividade produtiva, à espécie e ao gênero humano, e em relação aos outros homens, apontando vias de sua superação. No próximo item resgato a produção marxiana e engelsiana, e em especial o método materialista histórico-dialético como instrumentos de transformação da ordem posta. Por fim, discuto o modo de produção socialista no seu movimento de reversão da miséria capitalista e estruturação orgânica.

Parto de Netto e Braz (2007), que relatam que o surgimento da vida foi produto de um longo caminho evolutivo, permeado por complexos processos físico-químicos. Dele

emergiu o ser vivo, orgânico, capaz de se reproduzir no contexto de interação com a natureza inorgânica e consigo mesmo.

Esse surgimento configurou uma espécie de *salto qualitativo* na dinâmica da matéria inorgânica, ... fez aparecer na natureza um tipo de ser com uma estrutura de complexidade diferente e maior, cujas características não podem ser deduzidas das características da matéria inorgânica (p. 35).

Este novo tipo de ser seguiu sua evolução, contando com larguíssimo tempo. Foi diferenciando-se e desenvolvendo organismos animais de alta complexidade, nomeados de mamíferos primatas. Nessa etapa, um novo salto qualitativo⁴ propicia o aparecimento da espécie humana. Márkus (1974b, p. 8) anuncia que “o ponto de partida das investigações marxistas é a convicção materialista-naturalista de que “o homem é uma parte da natureza”.

Enquanto os demais animais seguem uma programação genética, relacionando-se de forma direta e imediata com a natureza na satisfação de suas necessidades – programadas e praticamente invariáveis –, com a espécie humana ocorre algo diferente (Marx & Engels, 2002; Leontiev, 19--., 1978; Márkus, 1974a, 1974b). Em função de o animal ficar preso ao ‘imediatamente inato’, embora sua atividade instrumental seja complexa, ela não adquire “caráter de um processo social, não é realizada coletivamente e nem determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam” (Montenegro, 1993, p. 27).

Os grupos de primatas, na busca pela sobrevivência, começaram a exercitar uma atividade que

desencadeou *transformações substantivas* em tais grupos e seus membros: o seu exercício determinou o surgimento de relações e desdobramentos inexistentes na natureza. Essa atividade, num grau de desenvolvimento que certamente demandou um dilatadíssimo lapso de tempo, adquiriu características especiais, configurando o que já denominamos *trabalho* (Netto & Braz, 2007, p. 27).

Apontam os autores que, com o trabalho – atividade produtiva e criadora do homem – ocorre um rompimento no padrão natural de atividades, uma superação (por incorporação, e não por subtração) das leis biológicas por leis recém-criadas do desenvolvimento histórico

⁴ Os detalhes desse salto qualitativo ainda não são totalmente conhecidos. Não entrarei aqui nas várias hipóteses disponíveis para explicá-lo. O que nos importa no momento é o seu resultado – a espécie humana; que segundo Netto e Braz (2007, p. 36), “não configura uma necessidade da evolução biológica nem o desdobramento de uma programação genética: foi uma ruptura nos mecanismos e regularidades naturais, uma passagem causal como a da natureza inorgânica à orgânica e foi precedida, certamente, de modificações ocorrentes numa escala temporal de largo curso”.

(Engels, 1984). O homem agora medeia, regula e controla sua própria ação, dominando a natureza e subordinando-a a si.

Desse modo, o trabalho possibilita a superação do inato, por causas diversas, descritas a seguir.

A) Como atividade mediadora, o trabalho precede o uso do objeto e o possibilita. Oakley (1984) observa que o homem faz de uma coisa qualquer um utensílio – que a princípio, amplia o trabalho das mãos e dos dentes; depois entrevê num monte de pedras disformes a existência de um instrumento, e então começa a fazer instrumentos que servem para fabricar outros instrumentos. Isso alarga incessantemente o rol de coisas que podem servir de instrumentos e o rol de instrumentos que são requisitados e podem ser criados, o que vai complexificando a relação do homem com a natureza. Esse é o protótipo das mediações das atividades psíquicas com as ferramentas psicológicas. Vigotski (1996) esclarece que a inclusão do instrumento vai recriar inteiramente toda a estrutura do comportamento: provoca a atividade de uma série de funções novas necessárias ao uso e manejo do novo instrumento; supera funções naturais, que, por serem feitas pelo novo instrumento, tornam-se obsoletas; substitui algumas funções por outras e modifica também o curso e as diferentes características (intensidade, duração, sequência, etc.) de todos os processos psíquicos envolvidos. Todo o sistema psíquico é movimentado, em menor ou maior proporção, com o desenvolvimento de uma produção específica. [Abordarei essa temática no capítulo segundo].

B) Para além de cumprir determinações genéticas, demanda habilidades e conhecimentos – a princípio adquiridos por repetição e experimentação.

C) Supera o rol essencial de necessidades que, como espécie animal, teremos sempre que satisfazer para viver (alimentação, vestuário, moradia, reprodução biológica, etc.), seja pela forma como vai passar a satisfazê-las⁵ - paulatinamente mais complexa e sofisticada (por exemplo, o sabonete para a higiene pessoal, o copo para beber água e depois, o vinho (Márkus, 1974b)), seja pelo desenvolvimento incessante de novas necessidades e novas habilidades, novas capacidades produtivas.

Pela via do trabalho, o homem vai simultaneamente objetivando o mundo, apropriando-se dessas objetivações e usando-as para mediar seu processo de subjetivação, que abre novas possibilidades de objetivações, de maneira que, num movimento contínuo, vão

⁵ Como ilustra Marx, em conhecida passagem dos Grundrisse, reproduzida por Mészáros (2006, p. 157), Peixoto (2003, p. 46) e Barroco (2007a, p. 75): “Fome é fome. Mas a fome que se satisfaz à mesa, diante de um cozido, com garfo e faca, é diferente da fome que devora a carne crua com as mãos, com as unhas e os dentes”.

levando o homem do reino da hominização (pertencente à espécie humana) para o reino da humanização (pertencente ao gênero humano). Como assevera Márkus (1974b, p. 12-13),

o objeto do trabalho é a objetivação da vida do homem: pois o homem não se duplica apenas intelectualmente, como na consciência, senão ... realmente, e, portanto, se contempla a si mesmo em um mundo produzido por ele.

A partir daí poderíamos ter uma evolução humana nos seguintes parâmetros:

- 1) O homem é um ser *natural*;
- 2) Como ser natural, tem *necessidades* naturais e *poderes* naturais para a sua satisfação;
- 3) É um ser que vive em *sociedade* e produz as condições necessárias à sua existência de maneira inerentemente *social*;
- 4) Como ser social produtivo, ele adquire *novas necessidades* ('necessidades criadas por intermédio da associação social') e *novos poderes* para a sua satisfação;
- 5) Como ser social produtivo, ele transforma o mundo à sua volta de uma maneira específica, deixando nele a *sua* marca; a natureza se torna, assim, '*natureza antropológica*' nessa relação entre homem e natureza; tudo passa a ser, pelo menos potencialmente, parte das relações humanas (a natureza, nessas relações, surge sob uma grande variedade de formas, desde elementos materiais de utilidade até objetos de hipótese científica e de prazer estético);
- 6) Estabelecendo suas próprias condições de vida sobre uma base natural, na forma de instituições socioeconômicas e seus produtos, o homem 'se desdobra' *praticamente*, lançando com isso as bases para 'contemplar-se num mundo que ele mesmo criou';
- 7) Por meio de seus novos poderes, que são, tal como suas novas necessidades, 'criados por intermédio da associação' e da interação social, e com base nesse 'desdobramento prático', recém-mencionado, ele também 'desdobra a si mesmo intelectualmente' (Mészáros, 2006, p. 159, grifo meu).

Todavia, tais características – como aponta o autor citado na sequência do recorte feito – não ocorrem de maneira isolada, mas sim, em múltiplas inter-relações. Quanto mais o ser humano foi se organizando e complexificando o modo de produzir a vida, tanto mais gerou condições e possibilidades humanizadoras e desumanizadoras. Miseravelmente, para a grande maioria dos seres humanos as potencialidades desumanizadoras têm prevalecido até os nossos dias⁶.

⁶ Isso levou Marx a chamar de "pré-história" o período de existência dos seres humanos desde o início até seu tempo [e que se mantém ainda hoje], caracterizando-a como a etapa em que vivem sujeitos a relações sociais de produção alienadas [discutirei tais relações e sua constituição em vários momentos ao longo deste capítulo]. Sendo que a verdadeira "história" se dará quando existir uma forma societária na qual os homens controlem suas vidas.

Como pode ser isto? Como se constitui uma situação em que a maioria das pessoas vive sob o jugo de uma minoria, e em condições absolutamente deploráveis? Como isso se sustenta?

Adianto que não me alongarei aqui numa discussão das “bases genéticas” de construção dessa situação: os modos de produção humanos [comunismo primitivo, escravismo, servidão] e suas determinações na constituição do homem em cada época⁷; minha preocupação, no momento, é trazer alguns elementos essenciais que possam fazer a ponte entre esse “homem humanizado possível” – referido por Mészáros –, e a realidade atual – de uma gigantesca maioria de homens que tem as possibilidades de controle sobre si e sua vida reduzidas quase a zero. Considero tal discussão indispensável para a compreensão de como a(s) condição(ões) de superdotação e/ou genialidade – enquanto expressão da potencialidade humana em suas relações dialéticas, em condições determinadas – têm se objetivado na atualidade e poderão se objetivar numa realidade distinta – na qual os homens tenham controle sobre suas próprias vidas: o socialismo, caso não sucumbamos, antes, à barbárie⁸ ou à extinção completa da humanidade.

1.1 O ser social: produto do movimento dialético entre o biológico e a cultura

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 (Duarte, 2003, p. 23).

⁷ Para isso remeto o leitor a Huberman (1965) e a uma síntese didática que realizei no capítulo I- “Transformações históricas no trabalho e no psiquismo humano”, na monografia “Superdotação numa perspectiva histórico-cultural: em busca de uma proposta humanizadora” (Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2007).

⁸ Não vou me deter nas conjecturas a respeito do que será de nosso planeta e da vida humana, se vencer a barbárie. Muito já tem sido produzido a respeito, e deixo como sugestão ao leitor a obra de Susan George (2002), O Relatório Lugano, uma ficção pautada na pesquisa de documentos reais, que explicita habilmente a realidade.

O autor deixa claro, na epígrafe, que o homem é e sempre será antes de tudo um ser natural⁹, biológico; e mais: que o desenvolvimento do ser humano se deu e se dará sempre numa relação dialética entre o social e o orgânico, entre a conservação do existente e a criação do novo, em que o social paulatinamente assume a primazia, mas nunca exclui o natural.

Conforme os problemas enfrentados pelos homens na produção da vida vão se tornando mais complexos, demandando respostas mais elaboradas, simultaneamente propiciam uma maior interação entre os sujeitos, e objetivações mais sofisticadas. Para além de um ser animal, o ser humano se reproduz cada vez mais com uma estrutura idiossincrática: como ser social.

Ressalto, para que não restem dúvidas, que as barreiras/limites naturais a que está submetida a sociedade e a própria naturalidade dos homens não são suprimidas, ao contrário, são intransponíveis. Todavia

suas implicações para a vida humana *decrecem* à medida que, pelo trabalho, os homens transformam a natureza e se transformam a si mesmos. O homem, portanto, é natureza historicamente transformada – mas o que é propriamente humano reside nessa transformação (autotransformação, já que propiciada pelo trabalho realizado pelos homens), que situa o homem para além da natureza e o caracteriza como ser social (Netto & Braz, 2007, p. 39, grifo meu).

Por isso, segundo Netto e Braz (2007, p. 44), “O desenvolvimento do ser social implica o surgimento de uma racionalidade, de uma sensibilidade e de uma atividade que, sobre a base necessária do trabalho” – objetivação original e ineliminável – e à sua semelhança, criam objetivações próprias. Na medida em que o ser social se desenvolve, amplia o leque de suas objetivações. “Ele produz objetivações que, embora relacionadas ao processo de trabalho, dele se afastam progressivamente – objetivações crescentemente ideais [...]” (Netto & Braz, 2007, p. 40-41); que estão na base da consciência e do conhecimento humanos.

A partir do momento em que o homem projeta objetivamente uma imagem ideal de mundo, ele pode se comunicar com os outros homens, e a linguagem – que Márkus (1974a, p. 60) conceitua como “consciência social materializada” – se torna o canal precípua para tal

⁹ Quando falo em ser natural, estou pautada no conceito de natureza exposto por Netto e Braz (2007, p. 35): “Por *natureza* entendemos o conjunto dos seres que conhecemos no nosso universo, seres que precederam o surgimento dos primeiros grupos humanos e continuaram a existir e a se desenvolver depois desse surgimento”.

fim, revelando um desenvolvimento cognitivo, pois não apenas cria um mediador¹⁰ complexo, mas o utiliza cada vez com mais habilidade.

É assim que, conforme sintetizam Netto e Braz (2007, p. 40-41), o ser social se autoconstitui como um ser que é capaz de:

1. realizar atividades teleologicamente orientadas [ou seja: projetadas e conduzidas a partir do fim proposto pelo sujeito.];
2. objetivar-se material e idealmente;
3. comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada;
4. tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente;
5. escolher entre alternativas concretas;
6. universalizar-se; e
7. socializar-se (Netto & Braz, 2007, p. 40-41).

Dessa forma, o ser social reúne capacidades para formar-se, enquanto se apropria da história social; e simultaneamente, objetivar-se no interior dessa história. Com isso, de acordo com Duarte (2003, p. 33) “em cada estágio do seu desenvolvimento, o ser social é o conjunto de atributos e das possibilidades da sociedade, e esta é a totalidade das relações nas quais os homens estão em interação”. Destarte, cada pessoa que nasce precisa se apropriar das objetivações das sociedades passadas e da contemporânea [me alongarei um pouco mais sobre os conceitos de apropriação e objetivação no próximo item, ao discutir o processo de trabalho], para formar-se enquanto ser humano e desenvolver sua individualidade, o que significa condensar em si o “máximo de humanização construído pela ação e pela interação dos homens, concretizando-se em produtos e obras, valores e normas, padrões e projetos sociais” (Duarte, 2003, p. 33).

Compreende-se que o ser social está longe de ser atemporal ou de assumir uma forma dada e perene. Ao invés disso, ele vai se constituindo de forma histórica e enriquecendo-se com a história, aberto permanentemente a novas possibilidades (Netto & Braz, 2007). Disso resulta que “o ser social seja patrimônio comum de toda a humanidade, de todos os homens, não residindo em nenhum deles e, simultaneamente, existindo na totalidade de objetivações de que todos podem participar” (Duarte, 2003, p. 33).

Dando um salto histórico, do nascimento do ser social vou para a configuração do homem contemporâneo, ciente de que ele começou a ser estruturado desde os primatas e se reconfigurou nas sociedades escravista e feudal – assentadas sobre a alienação, já que – cada

¹⁰ Considero importante pontuar que quando falamos em mediação numa perspectiva dialética, não nos referimos a um simples elemento que liga algo a algo. Estamos apontando para mais um elemento da relação, que tem a função e a força para torná-la possível.

uma a seu modo – ambas tinham uma espécie de divisão social do trabalho, propriedade privada dos meios principais de produção e classes dominantes explorando as subordinadas (Netto & Braz, 2007), determinando possibilidades desiguais de incorporação das objetivações do ser social pelo homem singular; o que, por sua vez, dificulta ao homem atual tornar-se um homem do seu tempo – seja em condições normais ou superdotadas ou geniais – e enfrentar o “desafio e o fardo histórico” deste tempo.

A alienação presente nas sociedades anteriores foi absurdamente acirrada na sociedade capitalista, como abordarei mais à frente. Considerando-se as informações de Netto e Braz (2007, p. 43), o modo de produção capitalista consolidou-se como dominante no Ocidente “há pouco mais de dois séculos e meio ... e operou a constituição do mercado mundial, que permitiu o contato entre praticamente todos os grupos humanos”; mas não só isto! Determinou que o homem atual se convertesse em homem-mercadoria, ao viver e incorporar em sua individualidade o conjunto das relações sociais mercantilizadas.

Vale, não obstante, lembrar que o próprio movimento que constitui o capital gera e alimenta o germe da superação de tal ordem e sua estrutura relacional. Assim, enquanto a revolução e a transição para a sociedade socialista – onde se espera que, com a eliminação da divisão social do trabalho e da propriedade privada, todas as possibilidades de desenvolvimento social se tornem acessíveis a todos os homens [assuntos que veremos em breve] –, se põem como meta (e até mesmo para poder atingi-las) possível ir ampliando as fissuras abertas nas contradições do capital, e passando por elas, pela via da criação de mediações que propiciem às classes dominadas a apropriação da riqueza das objetivações do ser social, ir despertando os homens atuais para o ser social e singular possíveis, dado o grau de desenvolvimento atual das forças produtivas.

1.2 O trabalho: de categoria fundante da realidade humano-social à deformação capitalista

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 (Duarte, 2003, p. 24).

Trabalho ... como processo de satisfação das necessidades humanas onde o homem se relaciona com a natureza e com os outros homens, produzindo sua própria humanidade. Ou ... como atividade de produção de mercadorias

tendo em vista o lucro e o acúmulo do capital. A segunda forma está indissolúvelmente dentro da primeira, sendo que o inverso se dá no presente momento histórico, mas não inexoravelmente (Cândido, 2008, p. 13).

Na tradição marxista considera-se o trabalho como o ato originário do movimento de autoprodução humana; ou seja: no seu inexorável metabolismo com a natureza, o homem desenvolve uma atividade de tipo especial, uma atividade que torna a relação homem-natureza uma relação mediada, e não mais direta (Marx, 1999), cujo exercício exige o desenvolvimento de um novo tipo de relação com os membros da sua espécie. Desse modo, a partir de então, no processo dialético de produção da sua vida, o homem diferencia-se cada vez mais dos animais; transforma a natureza e transforma a si mesmo naquilo que ele é num determinado momento da história.

Para entender isso é importante entender o que é relação mediada, processo de trabalho, meios de trabalho, força de trabalho, divisão do trabalho, forças produtivas, fetichismo da mercadoria e alienação. O propósito é esclarecer como eles dizem respeito à formação e deformação do homem – por consequência, à constituição da potencialidade humana, em geral, e da constituição ou não da superdotação/genialidade, em particular.

Acerca da relação mediada valem três apontamentos, descritos a seguir.

A) As demais espécies animais vão sempre satisfazer suas necessidades vitais via programação genética da espécie e sem mediações entre elas e a natureza. Márkus (1974a) afirma que, por conta disso, o animal só é capaz de conhecer um objeto se isso estiver programado biologicamente, e que ele não conserva a identidade do objeto. O homem, por sua vez, não apenas pode conhecer qualquer objeto, mas pode também transformá-lo e/ou dar-lhe novas e variadas funções.

B) Márkus (1974a, p. 52) esclarece que essa “mediação se apresenta: 1- como o instrumento de trabalho que o homem insere entre ele e o objeto de sua necessidade; e 2- como a atividade de mediação, o próprio trabalho, que antecede e torna possível a utilização do objeto. Por conseguinte, a relação geral da atividade com a natureza altera-se paulatinamente”.

C) Por isso o trabalho é considerado uma das mediações de primeira ordem – definidas por Mészáros (2007, p. 40) como “as mediações primárias entre a humanidade e a natureza, necessárias para a própria vida social”.

Sigo, reiterando o que assinalei na formação do ser social. Vários autores, entre os quais Leontiev (19-- , 1978), Márkus (1974a, 1974b) e Duarte (1993, 2003), assinalam que o homem não apenas parte da atividade animal, mas que, por mais que supere constantemente a

determinação biológica, assumindo a primazia a determinação social, jamais deixará de ser primeiramente uma espécie animal. É com esse aparato que o homem chega ao mundo e será na relação com outros homens que seu desenvolvimento humano se dará – enquanto se apropria ativamente dos frutos do trabalho humano que o precedeu, e objetiva suas produções, desenvolvendo-se física e intelectualmente.

Por objetivação entenda-se o movimento pelo qual o homem se expressa no mundo – seja concreta seja subjetivamente – e pelo qual coloca em comum o produto de sua criação, de seu trabalho. Nas palavras de Duarte (2003, p. 24), “... 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”. Por apropriação designa-se o movimento de tomar para si e incorporar na prática social, inicialmente, a natureza e posteriormente também o conjunto das objetivações humanas – a força essencial [faculdades e necessidades] do homem, que se tornou objetiva (Márkus, 1974a). Estas apropriações vão, ininterruptamente, retroalimentar as objetivações – o que gera “(...) a produção de uma realidade humana cada vez mais enriquecida por novas forças, novas capacidades e novas necessidades humanas” (Duarte, 2003, p. 28, grifos meus), que se expressam historicamente, conforme Márkus (1974a, p. 87), na “curiosidade científica, [nas] aspirações ... estéticas, como também [na] necessidade de realizar as próprias aspirações, etc.”.

Em consonância com Mészáros (2006, p. 145), podemos considerar como trabalho “‘a propriedade [interna] ativa do homem’, ... [de modo que é] específico no homem como uma atividade livre, sendo contrastado com as funções animais ‘comer, beber e procriar’, que pertencem à esfera da necessidade”. Marx assinala que ele pode ser analisado de dois ângulos: 1) o ângulo material, que equivale à produção sempre renovada de objetos/instrumentos a serviço do homem no processo de acumulação da riqueza objetiva; 2) o ângulo subjetivo, que expressa o processo da criação e da acumulação de novas capacidades e qualidades humanas (Mészáros, 2006).

Quanto ao processo de trabalho, é Márkus (1974a, p. 87, grifo meu) quem contribui com a seguinte síntese: ele seria

a unidade dialética sempre renovada da objetivação e da apropriação: apropriação consciente do movimento real da natureza e objetivação no produto do trabalho. Esse é o fundamento da vida social; e a história nada mais é do que o desenrolar dessa atividade cada vez mais ampla e complexa.

Segue Márkus (1974a) anunciando que conforme vão se generalizando as condições sociais humanas, cada indivíduo mostra-se mais apto para usufruir da riqueza humana acumulada. E isto traduz

(...) o princípio marxista do caráter social do homem, [que] contém dois fatores. Por um lado, significa que o homem pode ser o que ele é, pode manter uma existência humanizada tão-somente através das relações efetivas estabelecidas com os outros homens. Por outro lado, o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor (Márkus, 1974a, p. 88, grifos meus).

Do que foi dito posso concluir que a potencialidade humana e a inteligência humana são constituídas coletivamente e num movimento dialético, incessante, que vai além das relações atuais, incluindo a relação com todos os outros homens que viveram em gerações anteriores e o produto de seu trabalho, que foi comunicado pela linguagem e acumulado em forma de ciência ou arte. Dessa maneira estou esclarecendo que a inteligência, nessa perspectiva teórica, não é considerada um mero atributo pessoal, mas sim, uma potencialidade média generalizada, constituída em patamares diferentes conforme os diversos períodos da história do homem. Cada época conta com os avanços conquistados por todas as gerações anteriores, movimentados e superados pela ação criadora dos homens de sua geração; logo, as condições diferenciadas do desenvolvimento se dão em torno dessa média datada.

Retomando a discussão sobre o processo de trabalho, faz-se mister apontar que para se desenvolver ele necessita de três elementos essenciais, que podem ser assim descritos:

- a) *os meios de trabalho* – tudo aquilo de que se vale o homem para trabalhar (instrumentos, ferramentas, instalações, etc.), bem como a terra, que é um meio universal de trabalho;
- b) *os objetos do trabalho* – tudo aquilo (matérias naturais brutas ou matérias naturais já modificadas pela ação do trabalho) sobre o que incide o trabalho humano;
- c) *a força de trabalho* – trata-se da energia humana que, no processo de trabalho, é utilizada para, valendo-se dos meios de trabalho, transformar os objetos de trabalho em bens úteis à satisfação de necessidades (Netto & Braz, 2007, p. 58, grifos dos autores).

Acerca dos meios de trabalho considero importante assinalar que uma parte importante deles não são dados pela natureza, mas sim, construídos pelo próprio homem. Netto e Braz (2007) apontam que desde a criação dos primeiros instrumentos, bastante elementares, o homem se colocou em embate com um problema, o “dos meios e dos fins

(finalidades) e, com ele, o problema das escolhas: se um machado mais longo ou mais curto é ou não adequado (útil, bom) ao fim a que se destina (a caça, a autodefesa, etc.)”.

Vejam os primeiros problemas: a finalidade. Antes de decidir qual instrumento e como construí-lo, o homem precisa projetar em sua mente a ação e o que precisará como recurso para mediar o alcance do fim proposto. O homem vai antecipar, em sua mente, o resultado e o instrumento. Daí temos que o trabalho é uma atividade que depende de planejamento prévio; mas ele só vai ser concretizado e objetivado com a ação material. Como corolário, requer uma relação indissociável entre o plano subjetivo e o plano material.

Martins (2004a), apoiando-se de Leontiev (1978), explica que as condições para a pré-ideação, a intencionalidade e o ser consciente, têm raízes no rompimento da fusão necessidade-objeto (própria dos animais), e que, ao superar sua condição eminentemente biológica, ao criar e satisfazer necessidades novas, o mundo e o próprio homem passam a apresentar-se a ele como objeto, passa a ser-lhe representados cognitivamente, demandando novas funções cognitivas – como o pensamento e o raciocínio –, e novos instrumentos – como a língua-linguagem, os conceitos e os significados.

Munido desse equipamento recém-adquirido, o homem pode agora ir além da socialização dos objetos. Ele pode fixar seus pensamentos via linguagem e pô-los em comum tanto com os seus pares imediatos quanto com os homens vindouros. Pode acumular conhecimentos e estruturar sua consciência seguindo as determinações das ações históricas humanas de cada tempo (Martins, 2004a). Isso torna o segundo problema posto pela criação dos instrumentos, a tomada de decisão, potencialmente mais assertiva, pois amplia a condição de conhecer as propriedades físico-químicas de cada objeto e superar constantemente seu uso social como instrumento.

No tocante à força de trabalho, penso que vale reproduzir aqui o alerta de Netto e Braz (2007, p. 58) de que ela é a “energia humana empregada no processo de trabalho, não deve ser confundida com o trabalho realizado, que é o produto da aplicação da força de trabalho”, e refletir com eles que:

(...) se a produção depende da existência dos meios e dos objetos de trabalho – que constituem os *meios de produção* –, é a intervenção da força de trabalho que a viabiliza. De fato, a força de trabalho (vale dizer: a capacidade dos homens operarem os meios de produção) é a mais preciosa das forças produtivas: afinal, são os homens que, através do acúmulo de gerações, aperfeiçoam e inventam instrumentos de trabalho, descobrem novos objetos de trabalho, adquirem habilidades e conhecimentos. Na força de trabalho, o caráter histórico das forças produtivas revela-se de maneira privilegiada: o crescimento da produtividade do trabalho (isto é, a obtenção

de um produto maior com o emprego da mesma magnitude de trabalho) depende da força de trabalho, da sua capacidade para mobilizar perícia e conhecimentos (quanto mais verdadeiros, rigorosos e científicos, mais eficientes) (Netto & Braz, 2007, p. 58, grifos meus).

Pois bem, até aqui falei do trabalho enquanto um elemento humanizador; mas, como assinala Cândido (2008), na segunda epígrafe – seguindo a trilha marxiana – ele pode ser também um elemento desumanizador em dadas condições, como no caso da atual ordem social. Por isso a partir de agora buscarei expor elementos que auxiliem na compreensão de como o trabalho no capitalismo pode ser ao mesmo tempo humanizador e desumanizador, pensando a potencialidade humana neste contexto e as possibilidades de superação.

N'A Ideologia Alemã (2002), Marx afirma que inicialmente houve uma divisão espontânea do trabalho, pautada em disposições naturais (a força física, por exemplo), necessidades e outros fatores. Só muito mais tarde, quando se torna possível a divisão entre o trabalho material e o intelectual, é que ocorre uma divisão social do trabalho. Ele explica que a divisão do trabalho está diretamente ligada ao desenvolvimento das forças produtivas. A cada nova força produtiva corresponde uma nova divisão do trabalho.

Acerca das forças produtivas, Marx, em sua carta a Annenkov, datada de dezembro de 1846, faz a seguinte reflexão:

os homens não são livres para escolher suas forças produtivas – que são a base de toda a sua história – pois toda força produtiva é uma força adquirida, o produto de uma atividade anterior. As forças produtivas são, portanto, o resultado da energia humana prática; mas essa energia é, em si, condicionada pelas circunstâncias nas quais os homens se encontram, pelas forças produtivas já conquistadas, pela forma social que existe antes deles, que eles não criam, que é o produto da geração anterior. Devido a este fato simples, de que cada geração sucessiva se vê na posse de forças produtivas conquistadas pela geração anterior, que lhe servem de matéria-prima para a nova produção, cria-se uma conexão na história humana, cria-se uma história da humanidade, que se torna tanto mais a história da humanidade quanto mais as forças produtivas do homem, e, por conseguinte, suas relações sociais, adquirem maior desenvolvimento. Daí decorre, obrigatoriamente: a história social dos homens não é nunca mais que a história do seu desenvolvimento individual, tenham ou não eles mesmos consciência disto. Suas relações materiais formam a base de todas as suas relações. Essas relações materiais são mais que as formas essenciais nas quais se realiza sua atividade material e individual¹¹ (Marx, 1846, p. 2, grifo meu).

¹¹ A tradução do espanhol para o português nesta citação e ao longo de todo o trabalho é de minha responsabilidade.

O desenvolvimento das forças produtivas permite produzir em progressivamente menor tempo aquilo que é necessário para a satisfação das necessidades humanas e concomitantemente exige novas organizações na forma de produção. Não vou me deter aqui em apresentar a evolução da divisão histórica do trabalho, por ora basta lembrar que ela está associada ao desenvolvimento da exploração do homem pelo homem e da divisão da sociedade em classes sociais distintas, nas quais também as atividades são estratificadas. De acordo com Netto e Braz (2007, p. 24),

as *classes sociais* são determinadas primariamente pela sua condição de proprietárias ou não dos meios de produção fundamentais; em cada modo de produção, há sempre classes *fundamentais* (aquelas em que se expressam as relações de produção características desse modo de produção) ao lado de outras, compondo a estrutura social das formações econômico-sociais.

Ainda, antes de dar um salto didático e focar a divisão do trabalho própria do modo de produção capitalista, considero relevante pontuar que a divisão atual é resultado de um longo e contínuo processo, em que o trabalhador passa de uma condição de conhecedor de todos os processos de produção ao cerceamento de conhecer apenas os processos de produção do objeto que lhe é destinado, à condição – na divisão capitalista do trabalho – de conhecer apenas uma tarefa do processo de produção, a qual será repetida dia após dia, hora após hora, minuto após minuto. Neste processo, conforme afirmam Netto e Braz (2007, p. 112), “o trabalhador será despojado dos seus conhecimentos e perderá o controle de suas tarefas (e, portanto, perderá muito do seu poder de barganha em face do capitalista)”.

A discussão de Duarte (2003) sobre o assunto corrobora as ideias dos autores supracitados e mostra que, nestas condições de trabalho, o trabalhador vai sendo esvaziado enquanto indivíduo. Cândido (2008) complementa lembrando que Marx defendia que o trabalho sob condições capitalistas – subsumido à mercadoria – desumaniza o homem na mesma proporção em que ele produz a riqueza, visto que suas características humanas são transferidas à mercadoria.

Abro um parêntese para algumas palavras sobre o fetichismo da mercadoria. Mercadorias, na conceituação marxista de Netto e Braz (2007), são os valores de uso que podem ser produzidos mais de uma vez, repetidamente, para a troca, para a venda. A sua definição como valor de uso está ligada à sua utilidade para satisfazer a uma necessidade humana – seja material ou psíquica.

Duarte (2004b, p. 9) esclarece que “uma das características do processo que leva ao fetichismo é o fato de que as pessoas só veem aquilo que está imediatamente presente e não

conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social”. O próprio autor alarga esta assertiva. Vejamos:

os seres humanos agem no seu cotidiano como se o valor de troca fosse uma propriedade natural das mercadorias. [Assim] o fetichismo da mercadoria ... é um fetiche que contém uma naturalização de algo que é social (p. 11); [visto que] as mercadorias não têm vida própria, não têm em si mesmas a capacidade de se trocarem umas pelas outras, o que possibilita essa troca são as relações sociais (p. 10).

Netto e Braz (2007) o atestam como próprio da produção mercantil, em que o trabalho – que é sempre trabalho social – tem essa particularidade deliberadamente ocultada. Ocorre que,

quando a produção mercantil está desenvolvida, para produzir as mercadorias é necessária uma ampla divisão do trabalho: há vários ramos de produção e, na composição de uma só mercadoria, entram muitas outras – em suma, surge uma grande dependência mútua entre todos os produtores.... as relações sociais dos produtores aparecem como se fossem relações entre as mercadorias, como se fossem relações entre coisas. A mercadoria passa a ser a portadora e a expressão das relações entre os homens... E, por via de consequência, os homens não são valorizados (e nem se valoram a si mesmos) pelo que são, mas sim pelo que têm – nessas sociedades, o *ter* subordina o *ser* (p. 91-93).

Marx (citado por Mészáros, 2006) assevera que todos os sentidos físicos e mentais genuinamente humanos são relegados ao “simples estranhamento” e substituídos pelo sentido alienado do ter, cuja materialização universal é o dinheiro. O dinheiro se torna, então, a “capacidade exteriorizada [alienada] da humanidade” (p. 164).

Fecho o parêntese e retomo a discussão sobre a divisão do trabalho e suas implicações para a desumanização e o esvaziamento do trabalhador, com as palavras de Márkus (1974a, p. 96, grifos meus) – as quais seguem a mesma perspectiva abordada até então. Ei-las:

algumas espécies de trabalho, numa medida crescente, tornam-se exclusivas, depois mecânicas, exigindo o desenvolvimento de aptidões especiais em detrimento de outras, o que causa obstáculos à expansão integral das faculdades individuais... Inevitavelmente, essa forma social da divisão do trabalho aliena o indivíduo de sua própria atividade produtiva; nessa etapa, o trabalho perde sua característica espontânea, deixa de modelar de diversas maneiras o sujeito e de desenvolver livremente suas capacidades; pelo contrário, torna-se uma atividade coativa e extrínseca, que conduz à deformação e à unilateralidade do indivíduo... (Paralelamente, entretanto, do

ângulo do conjunto da sociedade, graças à compensação e às trocas entre as atividades unilaterais, o trabalho se apresenta, globalmente, como ato criador e produtor de novas faculdades humanas e de novas necessidades).

Márkus está falando da alienação do trabalho, porquanto, ao invés de ser vivenciado como uma potencialidade criadora, interna do homem, este passa a ser percebido como algo fora do trabalhador, estranho a ele. Disso resulta, segundo Mészáros (2006, p. 146, grifos meus), que

o trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. [O trabalho não é vivenciado como] ‘atividade de vida’, na qual o homem ‘se afirma’, mas mero ‘meio de vida individual’, autonegação.... A alienação transforma a atividade espontânea no ‘trabalho forçado’, uma atividade que é um simples meio de obter fins essencialmente animais (comer, beber, procriar), e com isso ‘o animal se torna humano, e o humano, animal’. Para piorar as coisas, mesmo essa forma alienada de atividade – necessária que é à mera sobrevivência – é com frequência negada ao trabalhador, porque ‘o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções’.

Convém sublinhar também que, sendo o trabalhador o antagonista do capitalista, neste modo de produção, o último também é um tipo social determinado – pela função que lhe cabe nessa estrutura. Ele realiza

sua vida em função das possibilidades determinadas pela organização capitalista, que confere características específicas à estrutura de suas atividades, características estas decorrentes do mais absoluto divórcio que se instaura entre os homens e suas condições objetivas de existência, isto é, decorrentes da alienação (Martins, 2005, p. 122).

Ou seja, o modo de produção capitalista tem no lucro sua força motriz, e impõe tal imperativo ao capitalista como sua razão de ser. O capitalista se deseja manter-se como tal, não pode recusar a submissão. Se o fizer, não tardará a ser expulso do processo, deixando de ser capitalista (Netto & Braz, 2007; Mészáros, 2007). Entender isso é importante para não pensarmos que o capitalista age em função de sua crueldade ou voracidade; que é um tipo amoral, intrinsecamente egoísta e ambicioso. Netto e Braz (2007, p. 96) marcam que “nas suas características individuais, os capitalistas, assim como os proletários, apresentam-se numa infinita gradação – das personalidades generosas às figuras mais canalhas”.

Pois bem, feita a ressalva quanto ao capitalista, voltemos a pensar nas determinações emanadas da lógica do capital para a vida do trabalhador. Sob as condições suprarreportadas, a

objetivação, que seria o processo de o trabalhador criar, olhar para o fruto de seu trabalho, contemplar-se na sua criação e partilhá-lo com o coletivo, converte-se, de acordo com Mészáros (2006), num poder externo que confronta o homem de uma maneira hostil, privando-o não só do usufruto do bem que produziu, mas da própria consciência da sua condição de produtor. O trabalho alienado priva o homem do conhecimento e do exercício de sua potencialidade.

Mais que isso: o trabalho, enquanto categoria fundante da realidade humano-social, ao ser estruturado segundo os ditames capitalistas, constitui a base de toda alienação (Mészáros, 2006).

Mészáros (2006, p. 166, grifo do autor) chama a atenção para o fato de que “a alienação é um conceito inerentemente *dinâmico*: um conceito que necessariamente implica mudança”. Aí está uma chave importante para pensar o processo de alienação e sua superação, pois “a atividade alienada não produz só a ‘consciência alienada’, mas também a ‘consciência de ser alienado’” (Mészáros, 2006, p. 116).

No próprio trabalho – desumanizador no seu sentido particular, porque realizado dentro dos moldes capitalistas – está o potencial humanizador, no seu sentido geral de categoria ontológica¹² humana. Como lembra Cândido (2008) na epígrafe, no início deste tópico, esse sentido particular está indissolúvelmente dentro do sentido geral do trabalho; mas o inverso não se faz verdadeiro. Em outro modo de organização humana, o trabalho pode efetivar eminentemente seu caráter humanizador.

O filósofo húngaro Mészáros corrobora e amplia esta assertiva quando afirma que

na medida em que a alienação é uma negação do especificamente humano, ela é característica de uma certa *fase* da história, de um certo *estágio* de desenvolvimento da ontologia social do ‘ser automediador da natureza’. Uma fase que se perpetua por meio da reificação¹³ das relações sociais da produção e, na medida em que consegue essa autoperpetuação, nega praticamente a história, opondo o poder das instituições reificadas de intercâmbio humano a todos os esforços humanos que visam à substituição ... do capitalismo (Mészáros, 2006, p. 229, grifos do autor).

¹² Uma categoria é considerada ontológica, no sentido marxiano, por ter uma existência real, histórica e concreta. Ser uma categoria concreta implica, conforme Duarte (2003), em relação complexa, rica e multilateral; em contraste com a categoria abstrata, descrita como relação mais simples, unilateral e parcial. Mészáros (2006, p. 54, grifo meu) comenta que as categorias ontológicas “são formas, modos de existência do ser social, que funcionam e operam efetivamente na vida em sociedade, independentemente do conhecimento que tenham os homens a seu respeito. Quando, através da reflexão, do pensamento racional, da análise teórica, os homens tomam consciência delas, conseguindo apreender a sua estrutura fundamental (a sua *essência*) a partir da visibilidade imediata que apresentam (a sua *aparência*) – quando, enfim, é possível reproduzi-las, no seu dinamismo e nas suas relações, através de meios conceituais, então elas aparecem como produto do pensamento, tomando a forma de categorias reflexivas”.

¹³ Reificação significa coisificação, atribuir caráter de coisa a algo que é humano.

Ranieri (2001) contribui nessa linha de ideias quando assevera que o trabalho (a atividade produtiva) é o único fator que pode ser considerado absoluto, porque é o que garante a existência humana. O complexo que o envolve enquanto trabalho alienado – divisão do trabalho (propriedade privada – intercâmbio) – é circunstancial. Assim, conforme Marx descobriu desde os *Manuscritos Parisienses*, “qualquer tentativa de superar a alienação deve definir-se em relação a esse absoluto, como oposta à sua manifestação numa forma alienada” (Ranieri, 2001, p. 29) – e como completaria Marx: por meio de premissas e ações práticas.

Ele apresenta uma prévia de como seria a relação com o trabalho numa sociedade comunista. Para fechar esse item e seguir com a reflexão do contexto no qual a categoria trabalho se insere, reproduzo-a aqui, a partir de um recorte feito nos apontamentos de Márkus (1974a, p. 36, grifo meu) acerca d’A Ideologia Alemã:

na sociedade comunista ... onde cada um não tem esfera de atividade exclusiva, mas pode aperfeiçoar-se em qualquer ramo que lhe agrade, a sociedade regula a produção geral e, desse modo, torna-se possível fazer hoje uma coisa, amanhã outra, de manhã ir caçar, pescar de tarde e cuidar do gado à noitinha, bem como fazer crítica depois do jantar, do modo que bem me agrada: e isso sem me tornar nem caçador, nem pescador, nem pastor, nem crítico.

Isso significaria a superação concreta das especializações, ao contrário do escamoteamento feito hoje, através das

abordagens *interdisciplinares*, *multidisciplinares* ou *transdisciplinares* de um objeto colocado em questão. Sem entrar nas nuances que possam diferenciar essas formas de abordagem, afirme-se que, ao buscarem superar a visão parcial do especialista através do concurso de um conjunto de especialistas de diferentes áreas do conhecimento, terminam por produzir uma soma eclética de elaborações marcadas pela especialização. Ao invés de superar a limitação posta pela especialização do saber, tais alternativas agravam os resultados. Estes deixam de ser um corpo marcado pelo olhar enviesado de um especialista para tornar-se uma massa não integrada de conhecimentos, produzida por tantos olhares enviesados quantos forem os especialistas reunidos (Alves, 2001, p. 162).

Quando se aponta para a superação das especializações sob a batuta marxiana, a defesa é do resgate de todo um leque possível de capacidades produtivas humanas que foram suprimidas à medida que o homem foi sendo escravizado a apenas uma especialidade (Vigotski, 1930), demandada pelo trabalho alienado.

A esse respeito, Vigotski (1930, p. 3) cita que Engels escrevera o seguinte:

o que foi perdido pelos trabalhadores especializados [‘teilarbeiter’] está concentrado no capital que os emprega. Como resultado da divisão do trabalho no seio da manufatura, o trabalhador é levado a encarar as potências intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia, e como um poder que o domina.

Pelo estabelecimento da especialização o trabalhador não foi só expropriado “dos meios de produção, mas também ... d[o] seu saber associado a uma atividade artesanal e, mais tarde, manufatureira” (Alves, 2001, p. 154). Ele ficou reduzido a apenas “a energia vital ou a capacidade de trabalho. Portanto, a especialização profissional foi uma das condições necessárias à produção da *força de trabalho*” (Alves, 2001, p. 155).

A riqueza gerada pelas especializações e fragmentações próprias a esta sociedade contemporânea fica no âmbito privado da classe dominante. Com a superação da sociedade de classes, as particularizações poderão desaparecer, e o conhecimento até então produzido, ser socializado, e por conseguinte, potencializado. Por essa via, o homem parcializado pelo capital resgata sua integralidade, a totalidade de capacidades, a riqueza da potencialidade humana (Marx & Engels, 2002).

Outro aspecto que merece atenção é que, ao ser tomada como o que realmente é – uma limitação ideológica – a especialização perde sua força como óbice à apreensão da educação como uma modalidade da prática social, pertencente à totalidade da ordem vigente (Alves, 1996), no eixo dinâmico da autoconstrução humana (Tonet, 2005). As leis e movimentos que regem a educação se tornam menos turvas e passíveis de serem apreendidas e convertidas em leis do pensamento, mobilizadoras de ações conscientes e consequentes (Oliveira, 1986, 2005), de modo que a educação, como abordarei no capítulo terceiro, pode assumir uma hegemonia emancipadora.

Em síntese: o usufruto do bem produzido finalmente volta para os seus produtores: os seres humanos, em comum, e a efetividade do homem-mercadoria é assim superada pela potencialidade do “homem rico” marxiano, com suas “necessidades humanas ricas”: aquelas que são capazes de conferir novo sentido à produção.

1.3 Capitalismo: relação de produção que subordina as potencialidades humanas à mercadoria

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de

produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (Karl Marx, 1999, p. 52).

Acabamos de ver que o trabalho é o primeiro ato histórico, aquele que inaugura a história humana – que se constitui no constante e crescente domínio da natureza. Pois bem, ocorre que este ato histórico é uma condição que não pode ser superada. Explico: trabalho é uma atividade que tem que ser feita todos os dias, para podermos continuar vivos e fazendo a história (Marx & Engels, 2002).

Como vimos também, os homens necessitam de meios/instrumentos para realizá-lo. Iguamente, faz-se necessário o estabelecimento de relações sociais.

A questão para a qual Marx (1999) chama a atenção na epígrafe é que estas relações são tão necessárias quanto independentes da vontade dos homens. Mas atenção: Isso não significa que sejam arbitrárias; ao contrário, elas são determinadas historicamente pelo grau de desenvolvimento do conjunto das forças produtivas. Se em determinado momento o desenvolvimento entra em choque com as relações sociais de produção, entrava o processo e exige uma nova forma de organização social, quando esta nova forma assume a predominância, ela impede o desenvolvimento das formas anteriores¹⁴.

Relembrando: força produtiva material inclui tanto a quantidade de pessoas que trabalham como a qualidade destas pessoas – no sentido do quanto de saber é por elas apropriado, acumulado e aplicado na sua produção, tudo combinado com os recursos naturais e instrumentos disponíveis naquele tempo histórico, determinando as relações histórico-sociais cujo conjunto constitui a infraestrutura da sociedade. Sobre essa base forma-se uma superestrutura que vai sustentá-la.

A superestrutura compõe-se do Estado (o conjunto do instrumental de domínio de uma classe sobre a outra) – com seus braços político (executivo, legislativo, militar,...) e jurídico (judiciário, leis, regras, normas de conduta,...); e da consciência social (ideias, valores,...) – porém, em tempos de luta de classes, a consciência deixa de ser social e se converte em ideologia (a consciência da classe dominante sendo impingida a todos como se

¹⁴ Ressalto que estou me referindo ao modo predominante em cada tempo histórico. Não é raro ouvirmos reportagens mostrando homens em situação de trabalho escravo no Brasil e no mundo ainda hoje, revelando a existência de uma simultaneidade de relações – sejam remanescentes, sejam recriadas. Porém o grau de desenvolvimento produtivo atual não exige que o ser humano trabalhe em tais condições, como exigia, por exemplo, na Grécia antiga. E por consequência não é este tipo de relação que caracteriza o modo da humanidade produzir hoje, e sim a relação trabalho-capital.

fosse também a consciência da classe dominada, naturalizando a forma de produção da vida daquele momento, e por consequência, a exploração da classe dominada).

No início da história humana, o parco desenvolvimento das forças produtivas obrigava os homens a trabalhar coletivamente para poderem sobreviver, e isso condicionava uma relação de igualdade. Com o desenvolvimento gerado por este trabalho, os homens foram adquirindo habilidades, criando novos instrumentos e aperfeiçoando os antigos, e aumentando seu conhecimento e domínio sobre a natureza – o que tornou o seu trabalho mais produtivo, de tal modo que agora, além do necessário ao consumo imediato, resulta um excedente. Netto e Braz (2007) destacam que isso revoluciona a vida das comunidades primitivas, porque, além de reduzir a situação de penúria em que viviam, cria a possibilidade do acúmulo dos produtos do trabalho, o que, por sua vez, traz dois efeitos imediatos:

De um lado, junto com uma maior divisão na distribuição do trabalho (...), produzem-se bens que, não sendo utilizados no autoconsumo da comunidade, destinam-se à troca com outras comunidades – está nascendo a *mercadoria* e, com ela, as primeiras formas de troca (comércio). De outro, a possibilidade da acumulação abre a alternativa de *explorar* o trabalho humano; posta a exploração, a comunidade divide-se, antagonicamente, entre aqueles que produzem o conjunto dos bens (os *produtores diretos*) e aqueles que se apropriam dos bens excedentes (os *apropriadores* do fruto do trabalho dos produtores diretos).

Quando essa possibilidade (de acumulação) e alternativa (de exploração) se tornam efetivas, a comunidade primitiva – com a propriedade e a apropriação coletivas que lhe eram inerentes – entra em dissolução, sendo substituída pelo *escravismo* (Netto & Braz, 2007, p. 57, grifos do autor).

Não obstante, o mesmo excedente que inaugura a escravização dos homens por outros homens estará na base da decadência desse tipo de relação social, em favor da servidão. Sigamos com Netto e Braz (2007). No escravismo, “o trabalho era realizado sob coerção aberta e o excedente produzido pelo produtor direto (o escravo) lhe era subtraído mediante a violência, real e potencial” (p. 65-66), assim como no regime feudal “o excedente produzido pelos servos era expropriado mediante o monopólio da violência (real e potencial) exercido pelos senhores que, ademais, administravam a justiça no limite dos seus feudos” (p. 69).

Marx (1984b, p. 262) registra que vai ocorrendo aí “um processo histórico de separação entre produtor e meio de produção”, ao qual denomina de acumulação primitiva e que Netto e Braz (2007, p. 87) apontam como a “condição fundamental para o surgimento do modo de produção capitalista: a relação capital/trabalho”.

Ranieri (2001) discute que, no capitalismo, ocorre uma contraposição entre capital e trabalho, que se expressa, segundo Marx, em três formas essenciais, quais sejam:

(...) a relação da *propriedade privada* é o trabalho, o capital e a relação entre ambos. O movimento que essa estrutura deverá percorrer é: *primeiro, a unidade imediata* ou *mediata de ambos*: capital e trabalho estão, ainda em princípio, unidos; depois, separam-se e estranham-se, mas elevando-se e preservando-se (...) reciprocamente enquanto condições *positivas*.

Contraposição mútua: excluem-se reciprocamente, e o trabalhador reconhece o capitalista como sua não-existência (...) e vice-versa; cada um procura arrancar do outro sua existência (...).

Contraposição de cada um *contra* si mesmo. Capital = trabalho acumulado = trabalho. Enquanto tal divide-se no próprio capital e no seu *juro*, da mesma forma que este em *juro* e em *lucro*. Sacrifício pleno do capitalista. Ele declina na classe trabalhadora da mesma forma que o trabalhador – mas só excepcionalmente – se torna capitalista. O trabalho como [sendo] um momento do capital, seus custos. Portanto, o salário, um sacrifício do capital. O trabalho decomposto em si e no salário. O trabalhador mesmo como [sendo] capital e mercadoria. Contraposição reciprocamente hostil (p. 34, grifos do autor).

Ante o quadro abordado por Ranieri, o que ocorre em termos de desenvolvimento humano é uma (des)efetivação. Como explica Cândido (2008, p. 16), no capitalismo, “quem se apropria das características humanas é a mercadoria, são as coisas em razão das quais as energias intelectuais e musculares são despendidas”; e isso constitui-se numa barreira à realização das potencialidades humanas.

Vale lembrar que o mesmo se dá com o tempo livre formatado pela lógica do capital. Cândido (2008, p. 205) assevera que, “quanto mais o homem tem condições de ser liberado do seu trabalho, mais tempo a ele o homem tem que dedicar”. Ocorre que, se por um lado o “capital libera tempo de trabalho necessário”, por outro ele “se apropria do tempo liberado para explorar o sobretabalho”. Como consequência, ao invés de ampliar seu desenvolvimento enquanto ser humano, organizando seu tempo livre de modo autônomo e significativo, o trabalhador mal consegue condições para repor a força de trabalho.

Esses estados de desumanização são a concretização da lógica de acumulação do capital, que tudo subordina à sua necessidade de autoexpansão, dinamizada pelas suas contradições. Mézáros (2007) descreve que aí está uma perversão total do processo histórico, porquanto o primeiro ato histórico – a criação de uma necessidade [humana] - é substituído “pela única e exclusiva necessidade alienante do capital de autorreprodução ampliada a todo custo, ameaçando levar com isso a própria história humana a um fim” (p. 256).

Desenha-se um quadro que Netto e Braz (2007, p. 244, grifos dos autores) assim descrevem:

A lei geral da acumulação capitalista ... revela a sua vigência de modo irretorquível: enquanto se exponencia a possibilidade da produção de riquezas, um terço da humanidade vive em condições animais. Enquanto, para as classes dominantes dos países centrais e das periferias, o ‘consumo conspícuo’ e o esbanjamento em quinquilharias de luxo tornaram-se um modo de vida, os trabalhadores engrossam o contingente de subempregados, empregados temporários e desempregados e imensas massas populacionais (medidas na casa de centenas de centenas de milhões) subsistem no pauperismo. A pobreza vê-se naturalizada e já não se põe mais a questão de *suprimi-la*: o que a ordem burguesa tem a oferecer-lhe, para *reduzi-la*, é uma assistência social refiantropizada.

Este é o limite do capitalismo burguês. A partir de sua contradição fundamental – produção social X apropriação privada da produção – quanto mais se cria riqueza, mais seu potencial libertador se converte em miséria generalizada. É um movimento que escapa ao próprio controle do capital. Porém, como lembra Marx (1999, p. 53): “as forças produtivas que se encontram em desenvolvimento no seio da sociedade burguesa criam ao mesmo tempo as condições materiais para a solução desse antagonismo”. As relações sociais de produção capitalistas estão entretendo o desenvolvimento das forças produtivas. Abre-se assim a possibilidade de revolução.

Ademais, enquanto o processo de transição socialista não se viabiliza, a avalanche capitalista segue arrastando tudo consigo, reiterando as velhas contradições e implementando novas contradições (Netto & Braz, 2007).

1.4 A alienação: fragmentação entre a essência e a existência do homem

A alienação é própria de sociedades onde têm vigência a *divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais*, sociedades nas quais o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence, nas quais o trabalhador é expropriado – quer dizer, sociedades nas quais existem formas determinadas de *exploração do homem pelo homem* (Netto & Braz, 2007, p. 45, grifos dos autores).

Neste item tratarei de um recorte dos itens anteriores: a alienação. Considerarei relevante fazê-lo, dado seu grau de importância como óbice ao desenvolvimento da

potencialidade humana em geral e, por consequência, em suas condições especiais – tais como a superdotação e/ou a genialidade.

Conforme Saviani (2004a, p. 29),

etimologicamente a palavra ‘alienação’ deriva do adjetivo latino *alius*, *alia*, *aliud*. *Alius* significa simplesmente, ‘outro’. Deste adjetivo deriva ‘alienar’, ‘alienação’, ‘alienado’. E são essas expressões que tanto podem significar ‘tornar outro’, ‘tornado outro’, isto é, ‘objetivar’, ‘objetivação’, ‘objetivado’, como ‘passar para outro’, ‘passado para outro’ ou ‘apropriado por outro’.

Na segunda acepção apresentada está o sentido da alienação em Marx¹⁵: a falta de consciência de sua própria situação, de sua condição como sujeito de seus próprios atos, de suas próprias obras e, por conseguinte, da história da humanidade (Saviani, 2004a) - estado desviado de “ser humano”, generalizado e acirrado no modo de produção capitalista.

¹⁵ O escopo deste item é uma discussão abreviada de alguns pontos da teoria da alienação em Marx. Para o leitor interessado na discussão da alienação em Hegel e Feuerbach, e num paralelo destes com a teoria da alienação marxiana, indico Duarte (2004), Márkus (1974a), Mészáros (2006) e Ranieri (2001). Apenas a título introdutório, apresento um quadro – que é uma mera justaposição realizada por mim –, de dois quadros comparativos, desenvolvidos por Sánchez Vasquez, em 1982, e reproduzidos por Saviani (2004a, p. 31-32).

	HEGEL	FEUERBACH	MARX
1. Sujeito da alienação	O espírito	O homem em geral	O operário
2. Atividade em que se aliena ou esfera da alienação	Espiritual	A consciência humana	O trabalho humano
3. Caráter da atividade	Teórica (autoconhecimento do espírito)	Teórica (consciência de si do homem)	Prática (ato de produção)
4. Objetivação ou produto dessa atividade	Universal (na natureza, na história, na cultura)	Um objeto ideal: Deus	Um objeto real: o produto do trabalho humano
5. Relação entre objetivação e alienação	Toda objetivação é alienação	Existe uma objetivação não alienada	Nem toda objetivação é alienada
6. Superação da alienação	Ao se cancelar toda objetivação	Ao se cancelar a objetivação religiosa	Ao se abolir a propriedade privada
7. Valor desta categoria	Positivo	Negativo	Negativo
8. Conteúdo da alienação	[<i>não consta</i>]	Desumanização do homem	Desumanização do operário
9. Ação inversa do sujeito sobre o objeto	[<i>não consta</i>]	Deus domina o homem	O produto do trabalho se volta contra seu produtor
10. O que se aliena e se desaliena	[<i>não consta</i>]	Essência humana	Essência humana

Em alemão existem três termos para designar “alienação”: *EntäuBerung*, *Entfremdung* e *Veräubergund*. Betty Oliveira¹⁶, citada por Saviani (2004a, p. 30), assim os apresenta:

O termo ‘EntäuBerung’ é traduzido em português, por vezes, como ‘exteriorização’ ou ‘externação’ e, em outras vezes por ‘exaurimento’; o termo ‘Entfremdung’ é traduzido em português, por vezes por ‘estranhamento’¹⁷, e, em outras vezes, por ‘alheamento’.... O terceiro termo ‘VeräuBerung’ era um termo empregado originalmente somente para as questões jurídicas da economia. Essa designação permanece até hoje, como acontece em português, quando dizemos ‘alienação de bens’, ‘bens alienados’, etc. O termo passa, mais tarde, a ser utilizado também no seu sentido figurado. Nos clássicos do marxismo, por exemplo, é um dos 3 termos utilizados como significado de processo de exploração entre os homens, embora com menos frequência que os dois anteriormente citados.

A respeito dessa citação, Saviani (2004a, p. 31) comenta que “*EntäuBerung* corresponde ao sentido positivo de ... objetivar. Designa, pois, o processo de produção por meio do qual o homem cria um mundo objetivo”. Ou, dito de outra forma, o processo de trabalho pelo qual o homem “põe em ação suas forças subjetivas que se exteriorizam e se objetivam nos produtos de sua atividade”. Já *Entfremdung* corresponderia ao sentido negativo de “apropriado por outro”; “designando o processo pelo qual os produtos do trabalho se tornam estranhos ao trabalhador e sendo apropriados por outro, o não-trabalhador, voltam-se contra o seu criador”.

No nível macro isso representa a alienação da própria humanidade. Nas palavras de Mészáros (2006, p 20): “significa *perda de controle*: sua corporificação numa *força externa* que confronta os indivíduos como um poder *hostil e potencialmente destrutivo*”.

Além de afetar a relação homem-humanidade, a alienação afeta também outros três aspectos importantes: a relação homem-natureza, a relação homem-atividade produtiva e a relação homem-homem. Marx os analisa nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* (2004), e Mészáros faz uma sinopse comentada em seu *A Teoria da alienação em Marx* (2006). Vejamos o que dizem.

¹⁶ Esse material foi cedido a Saviani por Betty Oliveira antes de sua publicação. Ele faz parte de um texto em elaboração, cujo título previsto é: “Algumas dificuldades com o uso do termo “alienação” e suas implicações para os estudos em educação”.

¹⁷ Jesus Ranieri em seu livro *A Câmara Escura: alienação e estranhamento em Marx* (2001) defende que Marx usa os termos alienação e estranhamento com distinção, e não como sinônimos. Não entrarei aqui nesta discussão; ao leitor interessado, remeto à obra referida.

A alienação dos seres humanos em relação à natureza é caracterizada por Marx (2004) como o “estranhamento da *coisa*”; é como se o homem estivesse alienado da sua relação com o mundo exterior.

A alienação em relação à sua própria atividade produtiva equivale a dizer que é uma alienação em relação a si mesmo, caracterizada por Marx (2004) como “autoestranhamento”. Disto deriva que o trabalho do homem “não lhe oferece satisfação em si e por si mesm[o], mas apenas pelo ato de vendê-l[o] a outra pessoa” (Mészáros, 2006, p. 20)

Sobre a alienação em relação à espécie e ao gênero humanos, pode-se dizer que está embutida nas duas anteriores – o estranhamento do objeto e o estranhamento de si mesmo – e **as expressa** em termos de relações. Mészáros (2006) chama a atenção para o fato de que, na medida em que o trabalho é a “*objetivação da vida da espécie humana*” (p. 20), ao se apropriar dele e colocá-lo contra o seu produtor, o capitalismo provoca um rebaixamento na “condição humana”.

Sobre a alienação de uns em relação aos outros, que decorre das três anteriores, Marx (2004, p. 85-86) comenta que:

Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem.

Ante a sensação de que sua própria atividade não lhe pertence – o que é determinado pelo modo como é explorado - “o trabalho, apesar de ser sua própria atividade, é considerado algo externo no qual ele não encontra a sua realização mas a sua perdição, um fator de sofrimento e não de satisfação” (Saviani, 2004a, p. 34) –, o homem o olha como estranhado, como posse de outrem. Isto provoca um rompimento entre a essência¹⁸ e a existência do homem. Vejamos como Márkus (1974a, p. 99, grifos meus) resume esse processo:

Em última análise, a alienação nada mais é que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito – que modifica e desenvolve o homem – da atividade humana apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade.

¹⁸ Considero importante pontuar, que na teoria marxiana, não há lugar para pensar a essência humana como algo absoluto, metafísico, abstrato ou individual. Ao invés disso, Marx e Engels (2002, p. 109) – na sexta tese sobre Feuerbach –, a define como “o conjunto das relações sociais”.

É assim que, conforme desvendou Marx (1984a), uma vez alienado, o trabalho, no processo de produção das mercadorias, acaba produzindo, igualmente, o próprio operário como mercadoria. Em outra obra, Marx (2004, p. 79) assevera que o operário torna-se a mercadoria mais miserável, já que

a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (Macht) e à grandeza (Grösse) da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos, portanto a mais tremenda restauração do monopólio, que no fim a diferença entre o capitalista e o rentista fundiário (Gründrentner) desaparece, assim como entre o agricultor e o trabalhador em manufatura, e que, no final das contas, toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade.

Martins (2004b, p. 205), afirma que “dessa maneira, a alienação econômica conduz à alienação da consciência e à sua desintegração”, e Rossler (2004) completa que isso se dá quando e porque a vida real reflete-se na consciência de homens escravizados e explorados. Isto, no modo de produção capitalista, pelo que afirma Marx (1984), se dá *a priori*, pois o trabalhador vende sua força de trabalho para entrar no processo. De antemão, combina – condicionado pelas condições históricas – que o resultado do que produzirá não será seu. O trabalho está previamente alienado e incorporado ao capital.

A parte feliz dessa constatação atroz é que, sendo a alienação fruto da história, as condições para sua eliminação – tais como desenvolvimento das forças produtivas, acirramento das contradições capitalistas e seus desdobramentos, a ampliação da capacidade de controle dos instrumentos a partir do maior conhecimento das suas características objetivas e a transformação radical da educação – são geradas par a par com ela (Mészáros, 2006; Saviani, 2004a), como um fruto potencial do trabalho humano.

Se, como vimos até aqui, e Netto e Braz já apontavam na epígrafe (p. 42), a alienação está atrelada à divisão do trabalho (que, longe de libertar o homem de sua dependência da natureza, gera limitações e deformações), à propriedade privada (enquanto apropriação da vida humana) e à exploração do homem pelo homem, pensar sua superação implica

promover uma evolução histórica na qual cessará o contraste entre a riqueza da sociedade, os mil matizes de sua vida, por um lado, e a submissão, a limitação, o caráter unilateral de cada indivíduo, por outro lado; na qual será possível avaliar de forma adequada o grau de evolução do progresso social mediante a maturidade do indivíduo; na qual a universalidade e a liberdade

do gênero humano se expressem diretamente na existência variada e livre de cada homem (Márkus, 1974a, p. 99, grifos meus).

Na proposta marxiana é defendida no conjunto de sua obra a superação do capitalismo pelo socialismo. Estamos falando da possibilidade de emancipação em todos os sentidos, qualidades e atributos humanos – seja subjetiva seja objetivamente – tornando a atividade humana paulatinamente mais autoconsciente.

É importante marcar que esse processo não se dará de modo homogêneo e harmonioso. O socialismo não é apenas um ponto de chegada, a conquista final na história da humanidade; é, sim, um momento do movimento, a síntese da superação do capitalismo e a tese de uma nova forma de os homens produzirem, relacionarem-se, existirem, e, como toda tese, já traz em si o gérmen da antítese, da sua própria superação.

Outro aspecto a ser considerado nesse processo, à luz da obra marxiana, é que a corrupção da personalidade humana atingiu níveis muito altos no capitalismo. De forma que, a superação da divisão de classes sociais não acabará automaticamente com as características associadas a tais deformações (a ambição, por exemplo). A Psicologia e a Educação serão chamadas a contribuir fundamentalmente para a construção do novo homem socialista [temática que aprofundarei no capítulo terceiro].

Faz-se mister a esta altura da discussão, à guisa de passar ao item posterior – revolução –, registrar dois pontos de elevada importância, comentados a seguir.

1) Marx não fala do socialismo como uma sociedade absolutamente não alienada, mas como uma tendência continuamente decrescente de alienação (Mészáros, 2006), e

a moldura para a avaliação adequada desse problema do desenvolvimento humano deve ser a concepção dialética da relação entre a continuidade e a descontinuidade – isto é, a ‘descontinuidade na continuidade’ e a ‘continuidade na descontinuidade’ –, mesmo que se coloque a maior ênfase possível às diferenças *qualitativas* entre as fases comparadas (Mészáros, 2006, p. 165).

2) Marx, ao analisar a alienação, opõe rejeição às mediações que ele chama de segunda ordem – propriedade privada, a relação de troca orientada para o mercado, divisão do trabalho e o Estado – e reafirma a validade absoluta (contrapondo-se aos defensores ingênuos de uma unidade *direta*) da mediação de primeira ordem: a atividade produtiva como tal. Logo “uma negação adequada da alienação é, portanto, inseparável da negação radical das mediações capitalistas de segunda ordem” (Mészáros, 2006, p. 82) – que

impõem à humanidade uma forma alienada de mediação. A alternativa concreta a essa forma de controlar a reprodução só pode ser a automeiação, na sua inseparabilidade do autocontrole e da auto-realização através da liberdade substantiva e da igualdade, numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados (Mészáros, 2006, p. 73).

Nestas condições, as potencialidades humanas podem se manifestar como tal, ao invés da manifestação capitalista, subsumida a uma necessidade exterior a elas. O ser humano avança da efetividade atual como “homem-mercadoria” alienado, para a *potencialidade* do que Marx chama de “o rico ser humano” ou “*rico indivíduo social*”, cujas necessidades, como já pontuei anteriormente, são capazes de conferir novas finalidades à produção, com o corolário do desenvolvimento e expressão da vida humana em sua plenitude.

As mediações da modalidade educacional nesse contexto serão abordadas no capítulo terceiro, conforme venho anunciando.

1.5 Revolução: instrumento para a emancipação humana

Vocês judeus, tornam-se egoístas se pedem para vocês, como judeus, uma emancipação especial. Sendo alemães, deveriam trabalhar pela emancipação política¹⁹ da Alemanha e, como homens, lutar pela libertação da humanidade.... Vocês deveriam perceber a causa única da sua opressão e do seu infortúnio não como exceção à regra, mas como confirmação da regra (Marx, 2006, p. 13).

Marx evidencia nesta epígrafe que a luta que temos que travar não é regional, mas sim, do coletivo humano; e que as diferenças e as discordâncias precisam ser subsumidas ao objetivo comum e urgente da emancipação humana. Diversos autores contemporâneos, entre eles Mészáros (2002, 2006, 2007), Tumolo (2005), Netto e Braz (2007), além de reafirmarem o alerta marxiano, constatam que o potencial de destrutividade gerado pela própria humanidade alcançou uma estatura descomunal. Pensar a revolução hoje mais do que pensar um homem liberto e pleno, significa pensar uma alternativa de continuidade da espécie humana.

¹⁹ Parte do processo revolucionário passa pela emancipação política, mas isso por si só não basta.

Marx também chama a atenção, ainda na epígrafe, para a necessidade de entender o funcionamento da sociedade capitalista para poder superá-la²⁰. Bem mais do que apontar o caminho, ele dedicou grande parte de sua vida – vinculado aos operários e em parceria intelectual com “Friedrich Engels (1820-1895), seu camarada de ideias e de lutas” – a estudos e pesquisas que resultaram na “teoria social que esclarece o surgimento, o processo de consolidação e desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa (capitalista)” (Netto & Braz, 2007, p. 24).

Mészáros assevera que o que Marx fez foi

identificar na realidade os complexos elos intermediários dos múltiplos fenômenos sociais, encontrar as leis que governam suas institucionalizações e transformações recíprocas, as leis que determinam sua relativa ‘fixidez’, bem como suas ‘modificações dinâmicas’, demonstrar tudo isso na realidade, em todos os níveis e esferas da atividade humana (2006, p. 94, sublinhado meu, grifo do autor).

Marx desvendou os segredos do capitalismo e disponibilizou o resultado de seu trabalho como instrumento para a luta revolucionária, crente de que a própria teoria – desde que seja radical - se converte “em força material quando apropriada pelas massas” (Marx, 2006, p. 53), mas sem nunca se esquecer de que “a arma da crítica não pode substituir, sem dúvida, a crítica das armas; a força material só será abatida pela força material” (Marx, 2006, p. 53, grifo meu). É pautada na base material – as necessidades concretas da humanidade – que a teoria se efetiva e joga água no moinho da história.

Não é demais repetir a máxima marxiana de que “Ser radical é segurar tudo pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem” (Marx, 2006, p. 53).

Foi na busca por entender o homem e suas relações, pesquisando como ao longo da história ele veio se organizando para produzir a sua vida, que Marx chegou à certeza de que a forma de organização burguesa não é mais que uma forma transitória, repleta de contradições e tendências históricas, que carrega em si, por superação, as sociedades anteriores, e por germinação, a sociedade comunista, a qual, ao contrário do que pensam os leitores desatentos,

²⁰ O historiador Eric John E. Hobsbawm (1917-) em entrevista concedida a Marcello Musto em 29/09/2008, acerca da crise atual do capitalismo afirma a atualidade de Marx para a compreensão do mundo e dos problemas que se nos apresentam hoje, atesta que o mundo não pode ser efetivamente transformado se não for compreendido, e defende, para tanto, a urgência de “um retorno à análise de Marx sobre o capitalismo e seu lugar na evolução histórica da humanidade – incluindo, sobretudo, suas análises sobre a instabilidade central do desenvolvimento capitalista que procede por meio de crises econômicas auto-geradas com dimensões políticas e sociais” (p. 3).

não é vista por Marx como o “‘fim da história’, mas apenas o ponto inicial de uma nova história, aquela a ser construída pela humanidade emancipada” (Netto & Braz, 2007, p. 24).

O método desenvolvido por Marx enquanto construía o seu corpo teórico constitui em si mesmo uma contribuição imprescindível a todas as ciências em seu processo de autodesvelação (estas, via de regra surgiram para responder a necessidades burguesas) e nova construção, com vistas a ser apropriada pelos trabalhadores e poder engrossar o cordão da “teoria humana”²¹ como força revolucionária.

Conforme Netto e Braz (2007), Marx não trabalhou por negação teórica dos clássicos, mas sim, por superação. Depois de estudá-los com afinco, tomou notas, “dialogou” com os autores, enalteceu suas conquistas, apontou limites e esclareceu seus equívocos, na medida em que foi historicizando as categorias e pondo por terra a naturalização que as eternizava.

Da mesma forma como Marx não jogou fora os clássicos da economia burguesa e criou uma teoria paralela, também a construção de uma nova forma societária não será um ato original, mas sim, de uma nova forma de produzir, organizar, distribuir e consumir a riqueza humana acumulada, pautada – por superação – na história das gerações anteriores.

Poderíamos dizer que, nesta perspectiva, ser revolucionário é ser marxista na acepção de Márkus (1974, p. 112): “ser marxista, não obstante a tautologia, ... significa: aplicar em toda sua complexidade o método de análise da realidade social e histórica criado por Marx e Engels”. Tal método, que – reitero – *per se* possibilita a apreensão das determinações, do movimento e do contínuo vir-a-ser da realidade social, põe como realidade a superação das mediações de segunda ordem, do modo de produção atual e das mediocridades da personalidade humana vinculadas ao capital, pavimentado a condição de desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Sublinhada a importância visceral da filosofia e do método marxista, entendo pertinentes, antes de seguir com os apontamentos acerca da revolução, algumas palavras a ele referentes, sem pretender mais que uma breve retomada da sua lógica (dialética) e do seu pressuposto (materialista).

²¹ Esse seria um primeiro momento, ainda na fase inicial da transição e como motor da mesma. Processo que seguiria numa sociedade socialista, no sentido de responder às novas necessidades sociais e à nova forma de ser do homem. E posteriormente avançaria para a integração dos saberes, conforme o ideal de Marx de que haveria no comunismo uma única ciência: uma “ciência humana”, que se tornaria “uma realidade na medida em que a alienação [fosse] suprimida praticamente e assim a totalidade da prática social [perdesse] seu caráter fragmentado”. Tal ciência seria uma síntese “dos campos teóricos particulares: 1) entre si mesmos; e 2) com a totalidade de uma prática social não-alienada” (Mészáros, 2006, p. 98).

A lógica é um fio condutor da forma de entender e explicar o mundo. É o movimento do pensamento. Duarte (2003, p. 50) afirma que a lógica dessa 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.

A lógica dialética instrumentaliza a apreensão da realidade em sua dinâmica, porque não segue um sentido linear, ela opera com a reciprocidade dos elementos que compõem a totalidade, elementos que têm sua contradição mediada de modo a se constituir no gerador do movimento objetivo da realidade. Assim, como aponta Oliveira (2005), as leis da dialética são exatamente as leis da estrutura movente da vida e do mundo.

Outra lei da dialética que se faz essencial considerar aqui é a lei da negação da negação, pois é ela que nos permite pensar a superação por incorporação, como a exemplificada acima quando Marx estuda os clássicos: ele conserva as bases sólidas, mas vai além dos limites dos autores com os quais dialoga. Oliveira (2005) registra que essa lei é constituída de três momentos fundamentais:

1) colocar um fim em algo; 2) conservar esse algo; 3) Superar a forma e o conteúdo desse algo. Isto é: se minha atuação implica necessariamente uma mudança em algo, preciso primeiramente conhecer esse algo para compreender o que precisa ser modificado, aquilo que precisa “ter um fim”. Mas isso não quer dizer que vou eliminar o algo que preciso modificar. Quando penso em modificá-lo já estou de certo modo também constatando que ele precisa ser conservado em seu cerne ou em sua base. Nesse sentido, e só nesse sentido, preciso conservá-lo (Oliveira, 2005, p. 44).

É preciso capturar a materialidade do movimento, estudar a realidade no seu processo de transformação, para entender as condições concretas, temporais e históricas que a produzem. Ela pressupõe um fluxo constante, não havendo o que vem primeiro e o que vem depois; tudo está em movimento e é passível de modificação. Como lembra Mészáros (2006, p. 111), o sistema marxiano não admite “fixidez” (exceto relativa) em nenhuma fase.

O sentido e a função da dialética estão em apreender o momento de transição, pensar objetivamente sobre ele, para poder exercitar cientificamente a capacidade de antever e agir sobre os acontecimentos. Nessa linha de pensamento, Meira (2007, p. 35) assevera que a reflexão dialética, ao apreender as determinações, a concretude e o movimento dos fenômenos, propicia a clareza de que a realidade histórica pode ser transformada

pela ação humana e por isto pode transformar o imediato em mediato; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser.

Por isso, essa é a lógica que “encerra as possibilidades para a decodificação do pleno desenvolvimento humano na mesma medida em que evidencia os limites impostos pelo capitalismo a este desenvolvimento” (Eidt, 2009, p. 235).

O pressuposto, por sua vez, refere-se a um conjunto prévio de suposições que organizam o pensamento, possibilitando a apreensão da realidade. Reporto-me novamente a Duarte (2003), para quem o pressuposto desta concepção é materialista em virtude de que Marx, ao defender a necessidade de mediação do abstrato, não faz concessão a nenhum tipo de idealismo ou subjetivismo, de modo que

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 captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade (Duarte, 2003, p. 50).

Buscar esse conhecimento amplia a consciência da totalidade histórica, aumenta a compreensão do hoje e permite pensar projetivamente o futuro – passo importante num processo revolucionário.

O que seria, enfim, uma revolução?

Mészáros (2007) é bastante claro quando afirma que a revolução não pode ser concebida como um único e gigantesco ato que resolve e consoma tudo; ao contrário, ela é um movimento contínuo, profundo e onibrangente, ou seja, que perpetra a transformação de cada instância social. Uma revolução significa uma mudança estrutural, em que

a derrubada ou abolição de algumas instituições em situações históricas específicas é um *primeiro passo* necessário. Atos políticos radicais são necessários a fim de eliminar um tipo de pessoal e possibilitar o surgimento de alguma outra coisa em seu lugar. Mas o objetivo tem de ser um processo profundo de contínua transformação social (Mészáros, 2007, p. 80, grifos do autor).

Em sintonia com Mészáros, Tumolo (2005) ressaltava alguns aspectos do processo revolucionário: 1) ele é resultado da luta de classes; 2) exige a implementação de táticas e estratégias bem-elaboradas; 3) precisa levar à superação de um modo de produção; 4) efetiva-

se na alteração substancial de todas as relações sociais. E completa Cândido (2008, p. 206), 5) “ocorre então o livre desenvolvimento das individualidades”; 6) e possibilidade dos indivíduos de receber uma formação completa e de qualidade: artística, científica, etc.

Lembrando o velho camarada Marx (2006): mais do que sempre, precisamos acabar com as ilusões, e só o faremos conclamando as pessoas a acabarem “com uma condição que precisa de ilusões”. Isso passa pelo seguimento da indicação de Duarte (2003, p. 13-14) de procurar “compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica”, no caso a capitalista. É preciso analisá-la à luz do materialismo histórico-dialético. Para adquirir subsídios para fazê-lo, podemos recorrer ao estudo de “O Capital” e outros clássicos marxianos e marxistas precipuamente, mas também dos clássicos burgueses e dos autores contemporâneos, como István Mészáros e Eric John Earnest Hobsbawn²².

No processo de compreensão das ilusões está o norte de como desenvolver ações coletivas de caráter efetivamente transformador, a curto, médio e longo prazo. Mészáros (2007, p. 182) chama a atenção para o fato de que as últimas são necessárias, “porque o alvo real da transformação só pode estabelecer-se no interior desse horizonte”; mas manter esse horizonte à frente dos olhos orienta as ações mais próximas, imprescindíveis, embora modestas. Segue o autor citado:

A verdade é que nada poderemos adquirir se ficarmos esperando ‘as condições favoráveis’ e o ‘momento certo’. As pessoas que defendem uma grande mudança estrutural precisam estar constantemente cientes das restrições que têm de enfrentar. Ao mesmo tempo, precisam cuidar para não permitir que essas restrições se congelem na força paralisante de alguma ‘lei objetiva’ fictícia dotada da autoridade para desviá-las de seus objetivos professados (Mészáros, 2007, p. 182).

No exercício das defesas militantes que faz, Mészáros (2007, p. 87-88) elencou algumas das principais contradições que constituem “o desafio e o fardo histórico” a serem enfrentados por nós e as gerações vindouras. Embora discutir cada um deles fuja aos limites deste trabalho, considero importante reproduzi-los, uma vez que tomam parte no nível macro

²² István Mészáros é um filósofo húngaro, discípulo de George Lucáks. Reconhecido internacionalmente como um dos principais intelectuais marxistas contemporâneos; professor emérito da Universidade de Sussex, na Inglaterra, foi também professor de filosofia e ciências sociais na Universidade de York. Eric John Earnest Hobsbawn é um historiador inglês marxista reconhecido internacionalmente, cuja obra é considerada uma das mais importantes da atualidade. É membro da Academia Britânica e da Academia Americana de Artes e Ciências. Foi professor de História na Universidade de Londres e no momento é professor da New school for Social Research, em Nova York.

das determinações da educação, da psicologia e do desenvolvimento das potencialidades humanas – objetos de análise da presente dissertação:

- Produção e controle;
- Produção e consumo;
- Produção e circulação;
- Competição e monopólio;
- Desenvolvimento e subdesenvolvimento (ou seja, a divisão entre Norte e Sul, tanto globalmente quanto no interior de cada país);
- Expansão das sementes de uma contração destinada a produzir crises;
- Produção e destruição (essa última geralmente glorificada como “produtiva” ou “destruição criativa”);
- Dominação estrutural do capital sobre o trabalho e sua dependência insuperável do trabalho vivo;
- Produção de tempo livre (sobretabalho) e sua paralisante negação com o imperativo de reproduzir e explorar o trabalho necessário;
- Forma absolutamente autoritária da tomada de decisões no processo produtivo e a necessidade de sua implantação “consensual”;
- Expansão do emprego e geração do desemprego;
- Impulso de economizar recursos materiais e humanos combinado ao absurdo desperdício deles;
- Crescimento da produção a todo custo e a concomitante destruição ambiental;
- Tendência globalizadora das empresas transnacionais e restrições necessárias exercidas pelos Estados nacionais contra seus rivais;
- Controle sobre unidades produtivas específicas e falta de controle sobre seu ambiente (daí o caráter extremamente problemático de todas as tentativas de planejamento em todas as formas concebíveis do sistema do capital); e
- Contradição entre a regulação econômica e política de extração de sobretabalho.

Mészáros (2007) deixou evidente que é “absolutamente inconcebível superar qualquer uma dessas contradições, muito menos essa rede inextricavelmente combinada, sem instituir uma alternativa radical ao modo de controle do metabolismo social do capital” (p. 88); ou seja, somente voltando-nos ao homem, em seu potencial emancipado, e estabelecendo uma sociedade baseada na “igualdade substantiva”, podemos vencer o desafio histórico que se nos apresenta.

1.6 O socialismo: proposta de constituição universal das potencialidades humanas

Os versos de Shakespeare (1564-1616) em “A tempestade” (1623) desvelam esse momento que ora ainda está no devir – a transição socialista.

Ele escreve sobre o movimento em que o novo advém do velho em decadência, em que as coisas podem se transformar no seu contrário, pois tudo é perene, embora real e verdadeiro a seu tempo:

Teu pai está a cinco braças
 Dos ossos nasceu coral
 Dos olhos, pérolas baças
 Tudo nele é perenal
 Mas em algo peregrino
 Transforma-o o mar de contínuo.

Na entrada do século XXI os autores que fazem uma análise lúcida da contemporaneidade – das perspectivas do modo de produção capitalista – norteados pelo materialismo histórico-dialético, entre eles Mészáros (2002, 2006, 2007) e Netto e Braz (2007), são bastante enfáticos: o capitalismo esgotou sua capacidade civilizatória. A partir de agora, ou se fazem coral e pérolas de seus ossos e olhos, derrubando as mediações de segunda ordem – alienadas e reificadas – superando a subsunção do trabalho ao capital, ou não tardará o estabelecimento da barbárie.

Dito de outra forma: o sistema metabólico do capital é voraz, cruel, expansivo, insaturável e incontrolável. A tempestade está furiosamente armada: ou trabalhamos pela reorientação radical e integral do processo no sentido da construção de uma nova ordem social – por meios e instrumentos conscientemente planejados e controlados pelas necessidades humanas –, observada a relação dialética entre continuidade e transformação, avistando o sol de um novo porvir, ou tudo será devorado por um dilúvio de proporções planetárias.

Este dilema vem sendo cronicamente anunciado, com maior ou menor clarividência, por inúmeros autores, ao longo da vigência do capitalismo. Escolhi, a título de ilustração, a defesa do socialismo escrita em maio de 1949 pelo físico alemão naturalizado estadunidense Albert Einstein (1879-1955) para o número inaugural do periódico *Monthly Review*, de Nova York²³. Ele demonstra acentuada clareza da necessidade de estudar a economia política com metodologia diferente, por exemplo, da astronomia, dado o grau de complexidade e importância de tal estudo para a compreensão da sociedade capitalista como geradora

²³ O texto encontra-se disponível em <<http://www.monthlyreview.org>>, onde sob a batuta de Léo Huberman, a íntegra do *Monthly Review* publicada desde o início até a atualidade, está disponibilizada gratuitamente para que aqueles que não podem pagar, também possam receber informações de qualidade, ler sérios e bons artigos e entrevistas. [E aqueles que podem pagar, podem se inscrever como assinantes e/ou fazer doações.] Isto não é a tão propagada “responsabilidade social”, isto é compromisso humano, instrumentalização revolucionária, em tempos de capital.

eminente de guerras que poderiam constituir “uma séria ameaça à própria existência da humanidade²⁴”; e da necessária transição para uma sociedade em que cada indivíduo possa se desenvolver livremente como condição para o livre desenvolvimento de todos os indivíduos. Netto e Braz (2007) comentam como Einstein antevia a factibilidade de dita sociedade, dado que observava as bases objetivas para avançar na forma societária sendo preparadas pelo próprio desenvolvimento capitalista.

Na atualidade, enquanto um vir-a-ser, o socialismo não é uma proposta acabada, contudo há uma trilha teórica consistente e experiências práticas de transição²⁵ – (questão que retomarei no capítulo terceiro, enfocando a modalidade educacional) que apontam o caminho. Netto e Braz (2007) asseveram que as ações precisam ser mundiais, o poder político²⁶ da burguesia deve ser destituído, e a propriedade privada dos meios essenciais de produção deve ser extinta. Mészáros (2006), por sua vez, afirma que a partir da “expropriação dos expropriadores”, cada conquista social terá uma tendência qualitativamente menos imbuída de alienação e reificação que a anterior, já que a superação cabal dos perigos potenciais da alienação é algo inconcebível. O sentido do socialismo está na “possibilidade real de transformar uma tendência ameaçadoramente *crecente* de alienação numa tranquilizadora tendência *decrecente*” (p. 228, grifos do autor).

Em outra obra, Mészáros (2007) faz a indicação de alguns pontos que carecem de atenção na transição do capitalismo ao socialismo, com vistas a estruturar um novo sistema orgânico, cujas partes, tal como no capital, “sustentem o todo porque sustentam-se também umas às outras reciprocamente” (p. 79), de forma que, solidamente, o sistema socialista possa crescer e avançar “com êxito na direção que assegura a gratificação de cada membro da sociedade” (p. 79). Segue a descrição destes pontos, devidamente numerados.

1) Irreversibilidade

É o imperativo de uma ordem alternativa historicamente sustentável.

2) Participação

É necessária a progressiva transferência do poder de decisão aos ‘produtores associados’, em todos os níveis, e em âmbito geral, pois o controle da atividade produtiva e

²⁴ A tradução do inglês para o português nesta citação e ao longo de todo o trabalho é de minha responsabilidade.

²⁵ Mészáros (2007) e Netto e Braz (2007) defendem a necessidade de se avaliar criticamente as tentativas de transição realizadas ao longo do século XX; extrair o que obtiveram de sucesso e fracasso, entendendo o como e porque tais resultados foram atingidos; com vistas a não repetir equívocos, e a planejar táticas e estratégias assertivas.

²⁶ Ao emancipar-se politicamente, por meio do Estado, o homem avança, mas é preciso lembrar que essa ainda é uma emancipação parcial, desviada. Ela não constitui a forma final da emancipação humana, apenas a forma final desta emancipação no bojo da ordem até agora existente; um passo a mais na direção certa (Marx, 2006).

seus objetivos passa pelo controle do excedente socialmente produzido. Ninguém deve ser privado da apropriação de sua parte dos produtos sociais – de acordo com o que escreve Marx no *Manifesto comunista* –. A diferença está em que nesta nova configuração o trabalho não será mais subjugado por meio dessa apropriação (Mészáros, 2006).

Cabe aqui uma retomada do famoso princípio marxiano (Marx, 19--) de que cada um deve trabalhar de acordo com suas possibilidades e receber de acordo com suas necessidades, bem como o pertinente comentário que faz Mészáros (2007) de que sem o prisma da autodeterminação dos indivíduos que só é possível numa sociedade socialista, quer em termos de capacidade quer em termos de necessidade, “trabalhar de acordo com suas *capacidades* significa muito pouco, ou nada” (Mészáros, 2007, p. 181).

3) Igualdade substantiva

“(…) uma sociedade em que os “produtores associados” possam identificar-se sem reservas com os objetivos e as exigências operantes humanamente recompensadoras da reprodução de suas condições de existência” (p. 237) e em que haja um envolvimento consciente com o trabalho – ora universalizado –, e os frutos – potencialmente melhores devido às suas condições de produção –, sejam equitativamente usufruídos.

4) Planejamento:

É necessário superar o abuso do tempo cometido pelo capital.

5) Crescimento qualitativo em utilização

É a única economia viável, rompendo com “a submissão inescrupulosa da necessidade e do uso humano à necessidade alienante da expansão do capital” (p. 252).

6) O nacional e o internacional: sua complementariedade dialética em nosso tempo.

Somente o “internacionalismo socialista ... pode criar a possibilidade objetiva de intercâmbios cooperativos positivos Insistia José Martí: a humanidade é nossa pátria” (p. 271).

7) A alternativa ao parlamentarismo: a unificação das esferas da reprodução material e da política.

Ao negar revolucionariamente a ordem reprodutiva de exploração de classe do capital é preciso estabelecer “a *alternativa hegemônica* sociometabólica do trabalho não como classe particular, mas como a *condição de existência universal* de cada indivíduo na sociedade” (p. 305, grifos do autor).

8) Educação: o desenvolvimento contínuo da consciência socialista

Na educação capitalista “os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte *embebidos nos valores da sociedade de mercadorias*, como algo lógico e natural” (p. 295). Na educação socialista prevê-se o “*desenvolvimento contínuo da consciência socialista* que não se separa e interage contiguamente com a transformação histórica geral em andamento em qualquer momento dado” (Mészáros, 2007, p. 298). A educação se torna assim o “órgão social ... pelo qual a *reciprocidade mutuamente benéfica* entre os indivíduos e sua sociedade se torna real” (p. 305, grifos do autor). [Voltarei a esta temática no capítulo terceiro].

De modo geral, a perspectiva é que, na edificação da sociedade socialista, primeiro os homens incorporem aquilo que foi produzido na sociedade capitalista e é potencialmente humanizador (que poderia servir ao livre e universal desenvolvimento da individualidade, mas sob o jugo do capital serve para frustrar, deformar este desenvolvimento); depois, ante a responsabilidade de construir o sentido da sua vida, individual e coletivamente, apropriem-se da riqueza produzida e a convertam em riqueza subjetiva, potencializando paulatinamente a capacidade de criação, de direção e de controle humano conscientes dessas mudanças sociais. Tudo isso configura o movimento real que muda o estado das coisas, ao qual Marx denomina de comunismo (Marx & Engels, 2002; Márkus, 1974a; Duarte, 2004a).

Um aspecto frisado por Marx nos *Gründrisse*, conforme Mészáros (2006, p. 246), é o de que o indivíduo “numa sociedade socialista não dissolve sua individualidade nas determinações sociais gerais; num tal ‘Sujeito Coletivo Genérico’. Ao contrário, tem de encontrar um escoadouro para a realização plena de sua própria personalidade” – o que está vinculado ao conceito de “indivíduo real, humano, com todos os seus problemas, necessidades e aspirações específicas” (p. 251), e à participação “cada vez mais ativa na determinação de todos os aspectos de sua própria vida, desde as preocupações mais imediatas até as mais amplas questões gerais da política, organização socioeconômica e cultura” (p. 259). O desafio que se põe teórica e praticamente é o de elaborar instrumentos intermediários que permitam aos indivíduos se automediarem, de forma que,

quanto mais o indivíduo [seja] capaz de ‘reproduzir-se como indivíduo social’, menos intenso [seja] o conflito entre o indivíduo e sociedade, entre indivíduo e humanidade – isto é, nas palavras de Marx, menos intenso [seja] o ‘conflito entre existência e essência, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e gênero’ (Mészáros, 2006, p. 259).

A transformação social onibrangente se põe como possibilidade efetiva, com o exercício dialético cotidiano, das emancipações individual e social.

Dito isto, acredito ter introduzido o leitor na compreensão do processo de constituição das potencialidades nos homens; de como esse processo é obstaculizado no capitalismo e poderá realizar-se plenamente no socialismo, tendo-se em vista que no primeiro o trabalho está subsumido ao capital e o homem está afastado da sua própria humanidade e convertido em mercadoria, não se reconhecendo no mundo que produz, e no segundo, o trabalho estará liberto e o homem emancipado, em condições de viver plenamente sua humanidade.

Dou sequência à dissertação discutindo a temática central. Se até aqui defendi uma visão de homem – a visão marxista – no capítulo seguinte discorrerei um pouco sobre o desenvolvimento deste homem: suas potencialidades e suas expressões criadoras comuns e especiais.

2 O DESENVOLVIMENTO DA POTENCIALIDADE HUMANA: CONSIDERAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO DAS CONDIÇÕES ESPECIAIS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Há hora de somar
e hora de dividir.
Há tempo de esperar
e tempo de decidir

Tempos de resistir.
Tempos de explodir.
Tempo de criar asas, romper as cascas
porque é tempo de partir.

... Tempos de dizer:
Não mais em nosso nome!

... Não mais construir casas
para que os ricos morem.
Não mais fazer o pão
que o explorador come.

Não mais em nosso nome!
Não mais nosso suor, o teu descanso.
Não mais nosso sangue, tua vida.
Não mais nossa miséria, tua riqueza.

Tempos de dizer
que não são tempos de calar
diante da injustiça e da mentira.
É tempo de lutar

É tempo de festa, tempo de cantar
As velhas canções e as que vamos inventar.
Tempo de criar, tempo de escolher.
Tempo de plantar os tempos que iremos colher.

... é tempo de revolução (Iasi, 2008, p. 166-167).

Iasi retrata neste poema o porquê de esta dissertação ter começado com uma contextualização – breve, mas marcada – do contexto que vivemos hoje. Tal como Mészáros (2007), assinala que **É TEMPO!** Ainda é tempo! E pode ser o início de novos tempos!

No capítulo anterior procurei mostrar a base histórica e o movimento que permitem ao homem, após nascer apenas com a potencialidade para humanizar-se (Leontiev, 19---, 1978), chegar a níveis cada vez mais complexos e variados de potencialidades. Mostrei também como estes não são efetivados quando o homem está submetido a condições de

alienação; mas podem vir a sê-lo, de forma rica e plena, numa sociedade em que a potencialidade universal esteja presente em cada indivíduo particular; tempos em que os homens poderão desenvolver/objetivar o máximo de suas potencialidades e suas “superdotações” e/ou “genialidades” – quando for o caso. Vale ressaltar aqui que esse máximo implica que não apenas uma parte dos homens se desenvolva plenamente, ou todos os homens se desenvolvam parcialmente, mas que todos os homens estejam “situados no interior do mesmo patamar humano mais livre possível” (Tonet, 2007, p. 64).

Embora já vá longe o tempo em que o homem era somente uma criatura natural, com potencialidades finitas e quase unicamente biológicas de responder às suas necessidades – eminentemente animais²⁷, ainda hoje grande parte da humanidade gasta sua vida para prover a estas necessidades – fome, proteção, etc., e não raro, em condições abaixo dos animais²⁸. Muitas teorias acerca do desenvolvimento humano ancoram os pressupostos de Márkus nestas condições de ser e de viver, ignorando que – como Marx revelou no conjunto de sua obra e confirmam autores contemporâneos como os que referenciam este trabalho – desde que a atividade vital do homem se tornou o trabalho, o que equivale a dizer que, desde que o homem é homem, ele vai transformando o mundo à sua volta e se autotransformando, num ciclo contínuo de satisfação/criação de novas necessidades, novos instrumentos, novas capacidades e novas potencialidades. Leontiev (19-- , 1978) sublinha que isso advém do processo de apropriação ativa do homem, que gera nele a exigência de aptidões novas e de funções psíquicas novas. Sève (1989, p. 155), por sua vez, complementa que essa apropriação permite a “reprodução indefinidamente ampliada das capacidades humanas desenvolvidas”, e culmina na formação de indivíduos com uma biografia inesgotavelmente singular.

Assim, torna-se insustentável pensar que os fenômenos humanos possam ser apenas orgânicos, pensar que uma pessoa nasce determinada a ser isso ou aquilo ou com potencialidades “x” ou “y” dadas de uma vez por todas. Isto expressa um reducionismo absurdo. O homem, embora seja sempre em primeiro lugar uma espécie animal, é muito maior que o seu corpo físico; é do tamanho da natureza conquistada.

²⁷ Voltemos ao exemplo da fome, referido no capítulo primeiro. Enquanto necessidade natural biológica, a princípio, toda e qualquer coisa que tivesse propriedades químicas para satisfazê-la seria considerado alimento – como nos primórdios, quando sendo um animal fraco entre os demais, frequentemente se alimentava da carne crua, podre, dispensada por outros animais. Pois bem, mesmo uma necessidade tão essencial como a fome, deixa de ser natural e adquire caráter histórico-social quando o homem não pode mais satisfazê-la com qualquer coisa, mas o faz usando instrumentos e ritos socialmente determinados (Márkus, 1974a).

²⁸ Como é denunciado, por exemplo, no curta metragem “Ilha das flores”, dirigido por Jorge Furtado. Brasil, 1989, 13 min. E no documentário “Estamira”, dirigido por Marcos Prado. Brasil, 2006, 115 min.

Se os homens mais avançados no desenvolvimento – família, professores, etc. - não proverem às mediações necessárias (em função de determinações históricas adversas) para as apropriações das conquistas dos antepassados movimentando a relação dialética da cultura com a potencialidade biológica, as novas gerações não superam a condição de animal. Não se desenvolvem como seres humanos, não raciocinam, não falam, não conhecem, não desenvolvem habilidade para o uso nem fabrico de instrumentos; logo, também não podem constituir/efetivar uma superdotação e/ou uma genialidade – mesmo que tenham possibilidade biológica para isso, como uma grande velocidade de sinapses, por exemplo.

Na medida em que cada necessidade social foi/é criada, o homem supera as potencialidades primárias inscritas em sua estrutura orgânica, pois elas não dão conta de responder a uma demanda que foi gerada externamente. É no meio social que a resposta é objetivada: no coletivo, condicionada pela natureza e pelo desenvolvimento das forças produtivas.

Como afirma Mészáros (2006, p. 255), “somente o indivíduo abstrato da filosofia especulativa vive no reino das ‘possibilidades’ – o indivíduo real tem de se contentar com o campo das ‘probabilidades’, dentro do qual precisa se mover, conscientemente ou não, satisfeito ou não”.

O homem de cada tempo é um campo em aberto.

Hoje, em tempos de capital, as probabilidades de desenvolvimento humano são deveras reduzidas. O trabalhador tem que conviver com o risco do desemprego batendo à sua porta – como uma ameaça constante de exclusão social – ou mesmo na situação de desemprego²⁹. No processo de produção, o homem tem suas múltiplas potencialidades fixadas a um único trabalho (Barroco, 2007c); vai sendo destituído do conhecimento da totalidade da construção de um objeto em favor da especialização em uma minúscula parte do processo (que pouco lembra o produto final, por exemplo, produzir um tipo de parafuso, das centenas de tipos de parafusos que compõem um carro); e não raro a realiza mecanicamente. Nesse processo, vai ele mesmo ficando cada vez mais distante de um desenvolvimento integral de suas potencialidades.

Considero importante frisar que isso não se dá ao acaso. Como lembra Barroco (2007c, p.167, grifos meus),

²⁹ Além do desemprego em si, existe uma série de outras condições de trabalho, próprias destes tempos e que vem trazendo grandes prejuízos ao desenvolvimento humano do trabalhador. Não vou entrar aqui nesta questão, mas remeto o leitor aos livros publicados nos últimos anos por Ricardo Antunes (2002a, 2002b, 2005a, 2005b, 2009), que traçam um panorama muito interessante desse mundo do trabalho.

para a sustentação de tal sociedade [capitalista – que deforma as potencialidades humanas], ao mesmo tempo em que ela exclui o homem daquilo que o torna mais elevado e que poderia ameaçar a continuidade do modelo social por meio do domínio dos diferentes processos de criação e de reprodução de uma atividade, do saber sistematizado, do desenvolvimento das suas potencialidades psicológicas superiores, etc., ela o inclui. Mas essa inclusão se dá de modo subordinado, subjugado, para perpetuar esse modelo. A sociedade e o Estado burgueses incluem o indivíduo deformado e simplificado nos aspectos econômico, psicológicos, cognitivo, etc.

Assim, se por um lado “Os indivíduos dos períodos mais recentes dispõem de numerosas qualidades (faculdades, conhecimentos, etc.) que os indivíduos dos períodos precedentes não possuíam” (Márkus, 1974a, p. 98), por outro, dispõem de muito menos do que poderiam de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas. Desse modo, vivendo numa sociedade rica, porém fragmentada, o indivíduo fica frustrado e empobrecido. Mészáros (2006, p. 258) afirma que

no interior dos limites extremamente estreitos da instrumentalidade capitalista, a própria humanidade está *divorciada* de suas *potencialidades efetivas*, e apenas as suas potencialidades alienadas ... podem ser realizadas. As “potencialidades humanas” transformam-se numa frase oca – um *ideal abstrato* – para o indivíduo real, não porque sejam potencialidades da humanidade, mas ... porque são *anuladas a priori* pela instrumentalidade capitalista, que *necessariamente* subordina a atividade vital humana, como simples *meio*, para os fins [das] mediações de segunda ordem. Assim, ao invés de ampliar a gama de *capacidades efetivas* do indivíduo, o desenvolvimento capitalista termina restringindo e negando também as potencialidades da humanidade.

O que se faz urgente é criar condições para que seja paulatinamente reduzida, de modo objetivo, “a distância entre as ‘potencialidades ideais’ do indivíduo e suas ‘capacidades efetivas’” (Mészáros, 2006, p. 258), emancipando por completo todas as qualidades e sentidos humanos – a razão de ser do socialismo. Isso se expressa concretamente, por exemplo, numa situação em que “um grande pianista em potencial” tem acesso ao instrumento musical piano – criado socialmente – e a um pianista que o ensine a usar aquele instrumento, à música produzida pelos virtuosos e fixada em partituras, CDs, etc., e/ou executada em recitais. Ele vai sendo despertado para o sentido da música – processo que, segundo Marx (citado por Mészáros, 2006), é a confirmação de uma força essencial, que está sendo criada nele por aquelas mediações, por meio da “atividade altamente complexa, do gozo musical seletivo” (p. 160). No capítulo terceiro discutirei a educação como uma das modalidades em que é possível

ir criando as condições requisitadas no início deste parágrafo, em diversos níveis, tais como a análise, intervenção e pesquisa, ainda em tempos de capital.

Para seguir, no momento, valho-me novamente de Márkus (1974a, p. 53, grifo do autor), que afirma que “*O homem só desenvolve suas faculdades na medida em que as objetiva*”, em que as torna realidade por meio da “intervenção prática dos agentes humanos capazes de efetivá-las, em condições sócio-históricas *sempre* específicas” (Mészáros, 2006, p. 228).

Márkus (1974a, p. 90) nos alenta e encoraja com a afirmação de que “mesmo numa época da maior generalização da alienação, e por mais estreitos que sejam os limites entre os quais ele está colocado, o homem cria ele mesmo sua vida a partir dessas matérias brutas”. Por mais cruéis que sejam as condições de vida no atual período histórico, a história não se faz sozinha, ela é criada pelos homens. Dialeticamente, ela determina o homem enquanto o homem a determina. O novo homem, pleno, senhor de seus poderes essenciais, com a efetivação de suas múltiplas potencialidades está sendo gerado, no limbo do capital, como o homem de hoje, que pavimenta o caminho da transformação histórica, da transição para um tempo em que, na prática social, o indivíduo se enriqueça com o coletivo, e a humanidade se enriqueça por meio das atividades do indivíduo, de modo que “as potencialidades reais de ambos [possam] ser integralmente desdobradas de modo contínuo” (Mészáros, 2007, p. 35).

Nesse contexto, as diferentes condições de desenvolvimento humano e a particularidade de cada um podem ser reconhecidas e acolhidas no corpo social - o que está expresso na máxima marxiana, escrita na *Crítica ao Programa de Gotha*, e já referida: que, no socialismo, cada um deve trabalhar conforme puder e receber conforme necessitar. E mais, livre das amarras da divisão do trabalho, poderá exercitar suas múltiplas potencialidades. Como refere Marx, em famosa passagem dos *Gründrisse* (1978), na sociedade comunista não haverá pintores, mas homens ricos, integrais, que, entre outras coisas, se ocuparão da pintura.

Desse modo, a tendência é que haja o encurtamento da distância entre o potencial humano e as condições – em todos os campos humanos –, para que se desenvolva esse potencial, o que deve resultar na constituição de uma condição especial no seu desenvolvimento em muito mais pessoas do que hoje em dia; isso porque, como discutirei mais à frente no capítulo, não basta que a potencialidade superdotada esteja presente na genética de um indivíduo ou no acervo de seu tempo histórico, é preciso em primeiro lugar, o acesso à potencialidade genérica para que o indivíduo possa desenvolver a potencialidade individual superdotada e/ou genial; porém, mais que isso, é preciso que as mediações entre o genérico e o individual se deem de forma que a potencialidade desenvolvida seja posta em favor da humanização de todos os homens.

No modo de produção capitalista, temos visto poucos seres humanos com condições especiais do desenvolvimento em relação aos tempos anteriores. Com base no que afirmei acima e nas categorias marxistas discutidas no capítulo primeiro, podemos entender essa realidade em função de dois fatores: 1) na classe dominada, o não acesso ao patrimônio cultural humano; e na classe dominante, a discordância estrutural em relação ao que o conhecimento pode trazer, o desinteresse, a discordância ou o uso deformado daquilo de que se apropriou. Marx e Engels (1982, p. 53, grifos dos autores) contribuem para a compreensão desse processo quando afirmam que

a classe possuidora e a classe proletária representam a mesma alienação humana. Mas a primeira sente-se à vontade nesta alienação; encontra nela uma confirmação, reconhece nesta alienação o *seu próprio poder* e possui nela a *aparência* de uma existência humana; a segunda sente-se aniquilada nesta alienação, vê nela a sua impotência e a realidade de uma existência inumana.

No presente capítulo dou sequência à discussão da potencialidade humana, pensando seu desenvolvimento comum e especial. Estructurei o texto em quatro momentos. No primeiro defendo que a inteligência e os conceitos talento/habilidade/aptidão/capacidade são pertinentes ao desenvolvimento comum do ser humano; no segundo teço considerações a respeito da inteligência, da linguagem e do pensamento; no terceiro apresento questionamentos acerca da nomenclatura adequada à condição de desenvolvimento superior e a existência de uma ou mais possibilidades de esse desenvolvimento ocorrer, e defesas acerca da constituição historicizada das condições de desenvolvimento superior. Na sequência, destaco o compromisso ético requisitado para a práxis humana e como os principais autores que norteiam este trabalho cumpriram tal compromisso, voltando suas vidas e produções científicas à luta pela humanização de todos os homens.

2.1 Condições normais do desenvolvimento humano: inteligência, talentos, habilidades, aptidões, capacidades

Neste item discorrerei inicialmente a respeito do que considero talento – termo usado por Vigotski para indicar habilidade, aptidão, capacidade – a partir dos estudos que venho

fazendo da Teoria Histórico-Cultural, tecendo considerações acerca dos dados que consegui obter até o momento, no garimpo da obra vigotskiana e de outros autores russos e soviéticos.

Na sequência, abordarei a questão da inteligência, procurando clarificar como Vigotski a tratava. Meu esforço se dá no sentido de esboçar o que estou considerando como base para pensar as condições de superdotação e/ou de genialidade.

Antes de tudo, entendo ser necessária uma palavra acerca do título que atribuí ao item, pois em geral talento e [alta]habilidade vêm sendo, na contemporaneidade, referenciados como condições especiais do desenvolvimento.

Meu ponto de partida é que a potencialidade humana está ancorada no início do processo de hominização, conforme demonstrei no capítulo primeiro, e ao mesmo tempo está entremeadada de cada conquista humana em todos os tempos. Com o desenvolvimento das forças produtivas e o surgimento constante de novas necessidades, o homem cria instrumentos e ferramentas psicológicas que ampliam incessantemente as suas potencialidades. Cumpre lembrar que Marx foi bem claro ao afirmar que os homens são determinados pelas circunstâncias, da mesma forma que as determina, por um movimento dialético. Assim, como afirma o autor na *Sagrada Família*, devemos forjar as circunstâncias de modo humano e em favor do ser humano.

No processo de humanização, como nos ensina a teoria vigotskiana, cada criança precisa se apropriar da força social potencial que está construída no intersíquico e torná-la intrapsíquica, constituindo assim seu arcabouço de potencialidades. Quanto mais a pessoa tem acesso ao acervo científico, filosófico e artístico, mais possibilidade tem de avançar do primitivo ao cultural, subjetivando talentos, habilidades, aptidões ou capacidades.

Entendo que nesse processo normal do desenvolvimento a singularidade da rica e complexa trama sociobiológica que se estabelece configurará talentos/habilidades/aptidões/capacidades em áreas e graus diversos, inexoravelmente, em todas as pessoas. Se isso não se efetiva de modo generalizado, é porque as condições objetivas do nosso tempo, conforme apontei no capítulo primeiro, estão determinando que a maioria das pessoas vivam o mais próximo possível da primitividade, desenvolvendo apenas os talentos/habilidades/aptidões/capacidades necessários ao capital. Assim, parto do pressuposto de que todos acabamos desenvolvendo altas habilidades para algumas coisas, médias para outras, baixas para terceiras e mesmo inabilidades para muitas, conforme as condições que tenhamos ou não de subjetivar a possibilidade universal desse momento histórico. A possibilidade de efetivá-las supõe desde as condições estruturais, como a luta de classes, as relações que vamos vivenciando nos microcosmos nos quais tomamos parte – como a família

em que nascemos (de músicos clássicos, de lenhadores, de pesquisadores de icebergs, de apanhadores de maçãs, etc.), os grupos mais próximos (de ateus, de igrejas de doutrinas radicais, de igrejas de doutrinas flexíveis, clubes de natação, clubes de artes marciais, associações de cegos, etc.), os contextos geográficos (desde as orquídeas cultivadas em todas as árvores públicas de Maripá/PR até o acinzentado da selva de pedra paulistana; do estilo de vida na gélida Suécia ao da Venezuela equatorial; das relações internacionais estabelecidas pelos habitantes de Yap, uma microilha na Micronésia, às estabelecidas pelos ilhotas japoneses ...), etc. Enfim, vamos combinando todas estas determinações de modo singular e constituindo, na nossa subjetividade, altas, médias e baixas habilidades para áreas diversas. Logo, para mim, tal condição não pode ser considerada uma condição especial do desenvolvimento tal como as que discutirei mais à frente, ainda neste capítulo.

2.1.1 Talentos, habilidades, aptidões, capacidades: expressões dos poderes essencialmente criativos dos homens

Nas leituras que venho fazendo há alguns anos sobre superdotação, tenho me deparado com diversas definições para os mesmos termos, ora apenas diferentes, ora absolutamente opostas. Há quase tantas definições quantos autores e teorias, conforme aponte na introdução deste trabalho. Não vou retomar aqui essa discussão. Apenas desejo deixar explícito como estou usando os conceitos neste trabalho.

A consulta a três dicionários renomados (Aurélio, 2004; e os virtuais Michaelis, 2009; Priberam, 2009) resultou numa equivalência dos termos talento, habilidade, aptidão e capacidade, embora haja influências de teorias diversas nas qualificações que lhes são adicionadas, por exemplo: no dicionário Aurélio (2004, p. 1909), talento é equiparado a aptidão natural ou habilidade adquirida; no Priberam (2009, s.p.), a palavra competência aparece como sinônimo de capacidade no dicionário Aurélio (2004, p. 1019), após a definição de habilidade apenas como “qualidade de hábil”, segue-se um conceito de altas habilidades:

Altas habilidades. Educ. Esp. Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes, e capacidade psicomotora.

Optei por usá-los como sinônimos, adotando o conceito anunciado por Leites (19-- - ?) e corroborado por Vénguer (1925 – ?) (1987): “*Se denominam capacidades [talentos, habilidades, aptidões] as qualidades psíquicas da personalidade que são condição para realizar com êxito determinados tipos de atividades*” (Leites, 1969, p 433, grifo do autor), pois, à luz do marxismo, “a capacidade não representa uma função integral, senão uma série de diferentes funções e fatores que estão unidos em um todo geral” (Vygotski, 1997a, p. 160, grifo meu). Esta defesa põe por terra a velha noção taxativa de capaz ou incapaz imputada aos indivíduos, como se a capacidade dependesse do próprio indivíduo, à margem das relações e das produções dos homens. Tieplov (1986) ilustra esta questão mostrando que ninguém nasce com ouvido absoluto, ou seja, com capacidade para reconhecer a altura de diferentes sons, mas sim, com uma condição anatômico-fisiológica para ouvir, e ante a tarefa e o exercício de reconhecer a altura de um som, podemos desenvolver a capacidade de ouvir absolutamente. Leontiev (1986) nessa mesma linha, atesta que nem sequer nascemos com um ouvido especificamente humano, mas em função de vivermos num mundo de sons criados pelos homens, como a música e a linguagem audível, vivenciamos a necessidade e, por consequência, a capacidade para analisarmos as particularidades específicas desses sons.

Pensar a capacidade agora implica pensar em que condições (quando e onde) a pessoa é capaz, por que é capaz, e em quê, tendo-se em mente que o homem está sempre cheio de capacidades não realizadas, de maneira que o que vemos expresso é apenas a aparência de suas capacidades (Vigotski, 1989; Vygotski, 1997a).

Leites aponta que as capacidades se desenvolvem lentamente no processo de aquisição dos conhecimentos e se tornam “as qualidades mais estáveis da personalidade” (Leites, 1969, p. 438). O grau de desenvolvimento alcançado depende então tanto das mediações na aquisição e domínio dos conhecimentos quanto da facilidade e rapidez com que cada indivíduo consegue fazê-lo, porquanto, como já referi, o processo de apropriação é ativo e dependente de todo o aparato anterior do indivíduo – seja biológico, seja adquirido. Também vale ressaltar que quanto mais ricas as atividades da pessoa, mais ampla e variada se torna sua gama de capacidades. O desenvolvimento de uma capacidade puxa o desenvolvimento das outras.

Rubinstein (1986) e Leites (1969) ponderam que não existe a capacidade em forma pura, mas “as capacidades são consideradas sempre a partir do ponto de vista de como se realiza uma atividade qualquer. Toda capacidade é capacidade para algo: para uma ou outra aprendizagem, para um ou outro tipo de trabalho, etc.” (Leites, 1969, p. 433).

Tais capacidades se originaram/originam no processo de trabalho, como respostas que o homem vem dando às necessidades de sobrevivência desde o início da hominização; portanto são criações humanas e produtos do trabalho (Leites, 1969). Logo, tem-se uma processualidade: com o desenvolvimento de novas atividades, são criadas novas capacidades e movimentado e superado o conteúdo das antigas.

Leites (1969, p 434, grifos meus) apresenta dois exemplos esclarecedores de criação das capacidades. Vamos a eles:

a capacidade de perceber foi criada na medida em que a prática da vida exigia uma diferenciação mais fina e perfeita dos objetos reais. A capacidade de raciocínio do homem foi desenvolvida como consequência de que, para agir sobre a natureza e transformá-la, era necessário conhecer com mais profundidade as conexões e dependências que há entre os fenômenos do mundo real.

Na sequência, vou discutir um pouco mais sobre a gênese e o desenvolvimento das capacidades em todos os seres humanos, para depois abordar especificamente a temática do pensamento e da inteligência e partir para a discussão do especial, do raro, no desenvolvimento humano.

Pois bem, já vimos que o homem não pode nascer com capacidades já determinadas, uma vez que elas são criadas e apropriadas no processo histórico. Todavia, a apropriação dos conhecimentos e, por consequência, a constituição das capacidades de cada pessoa, dão-se a partir de algumas “particularidades anatômicas e fisiológicas do organismo, entre as quais tem a maior importância as particularidades do sistema nervoso, do cérebro” (Leites, 1969, p. 436). Para a formação das capacidades, têm especial significação as seguintes atividades nervosas superiores:

- 1) rapidez para a formação e estabilidade dos reflexos condicionados;
- 2) rapidez para a formação e estabilidade das reações de inibição;
- 3) rapidez para formar e facilidade para refazer os estereótipos dinâmicos.

Somente tais particularidades anatômicas e fisiológicas constituem as diferenças inatas entre as pessoas. Elas influenciam, tornam-se as bases, as “premissas naturais do desenvolvimento”, mas não são determinantes para a formação e o desenvolvimento multifacetado das capacidades. Como lembra Vygotski (2001, p. 255), “o desenvolvimento nunca se realiza em todas as esferas segundo um esquema único, seus caminhos são muito diversos”.

As pessoas não vão aprender todas da mesma maneira. Cada uma entra em contato com o conhecimento a partir da sua singularidade, única e irrepetível; com suas imperfeições

em algumas áreas e superioridades em outras. Pode ocorrer que crianças de dois a três anos estejam dispostas a ouvir música por horas seguidas e desenvolvam capacidades precoces nestas áreas; ou que escritores comecem a escrever no início da velhice, como Viacheslav Shishkov – que começou a publicar livros aos 40 anos, com 60 tornou-se famoso com “El rio sombrio”, e aos 72 anos concluiu o livro “Emilian Pugachov” – e E. I. Gusieva, que aprendeu a ler e escrever aos 40 anos e defendeu seu doutorado aos 73 anos (Leites, 1969).

Para referir-se à capacidade que as pessoas podem desenvolver de controle de seus recursos naturais e de criação e uso de recursos artificiais, de dispositivos culturais para maximizar a sua aplicação, Vygotsky e Luria (1996) utilizam o conceito de talento cultural. Onde a natureza falha ou estagna e a cultura compensa e movimenta. O processo de objetivação e apropriação pode ampliar sobremaneira as potencialidades iniciais, e uma pessoa com dotação biológica deficiente pode superar sua inscrição genética e alcançar, no decorrer de seu desenvolvimento, capacidades no parâmetro comum e mesmo supervalioso.

O desenvolvimento das capacidades vai ocorrendo na medida em que várias delas são combinadas no exercício das atividades, num processo funcional (Leites, 1969, Teplov, 1991, Leontiev, 1991); pois nenhuma capacidade funciona isoladamente e o exercício rico de suas combinações enriquece e desenvolve a todas e cada uma. Rubinstein (1986) acrescenta que esse desenvolvimento ocorre em espiral; ou seja, realizada a possibilidade que representa a capacidade de um nível, são abertas novas possibilidades de desenvolvimento, de capacidade em nível superior. Em síntese, podemos afirmar que o desenvolvimento das capacidades depende das condições materiais determinadas historicamente, para que, a seu tempo, cada pessoa se aproprie dos conhecimentos conquistados pela humanidade e os exercite amplamente. Como ensina Suchodolski (1976, p. 113), “o aparecimento de todas as faculdades do homem deve ser compreendido como o aparecimento de algo determinado a partir de algo determinado e através de algo determinado”.

Não obstante, como venho discutindo, as condições gerais de produção capitalista, a divisão do trabalho e as relações sociais que lhes são próprias degeneram as capacidades potenciais dos trabalhadores e camponeses de modo mais acentuado, mas também as de alguns membros da classe dominante, como escrevi no capítulo primeiro, por estarmos todos sujeitos à condição de alienação.

Ante o quadro exposto, o que nos cabe por ora, enquanto trabalhadores – psicólogos, professores, etc. – é o reconhecimento das leis que regem a realidade e a integração consciente na classe à qual pertencemos, engrossando a instrumentalização da luta pela nova sociedade, de modo que sejam superadas as limitações atuais de desenvolvimento das

capacidades humanas e elas possam – como preconiza Beltov³⁰, citado por Vigotski – surgir “em toda parte e a todo momento” (Vigotski, 1998a, p. 11; Vigotski citado por Delou & Bueno, 2001a, p. 164; Vigotski citado por Delou & Bueno, 2001b, p. 98).

Abro um parêntese para registrar que Vigotski faz essa citação quando escreve “Guenialnost” (A genialidade), que corresponde ao verbete “genialidade” na Grande Enciclopédia de Medicina e é o único material encontrado até agora, no garimpo das obras vigotskianas, especificamente sobre o tema da genialidade. O referido verbete encontra-se nas colunas 612 a 613(614) do Tomo VI da Bolshaia Medisínskaia Ensiklopedia (Grande Enciclopédia de Medicina), editada em 1929, em Moscou, pela Cia. Enciclopédica Soviética, sob a direção de N. A. Semachko. O acesso a ele se deu por três vias: em espanhol, como o primeiro capítulo do livro “La genialidad e otros textos inéditos”, denominado “La genialidad”; e em português, na revista lusitana “Sobredotação”, num artigo de Cristina Delou e José Bueno, intitulado “O que Vigotski pensava sobre genialidade”, e novamente em português, em artigo nomeado “O que Vygotsky pensava sobre genialidade, de Cristina Delou e José Bueno, publicado na Revista da Educação, da PUC de Campinas, em novembro de 2001. Nas referências que farei a esse material a partir daqui, vou me limitar à citação da tradução do texto original para o espanhol, mas deixo claro que as mesmas citações podem ser encontradas nos três materiais referidos.

Fecho o parêntese e passo ao próximo tópico, onde problematizo a relação do pensamento com a inteligência: seriam equivalentes? Ou a inteligência não caberia numa só função psicológica superior, mas, tal como a capacidade, abarcaria várias funções?

2.2 A inteligência e/ou o pensamento?: mediadores da apropriação e uso dos signos e instrumentos

Nenhum nexu natural pode explicar a adaptação ativa à natureza, as transformações introduzidas nela pelo homem. Só a natureza social do homem a faz compreensível.... Porém o fundamento mais essencial e mais próximo do pensamento humano é, precisamente, a *transformação da natureza pelo homem* e não da natureza por si só, a natureza enquanto tal; a

³⁰ Na tradução russo-espanhol realizada por Lya Skliar e revisada por Guilherme Blank, esse pseudônimo de Plekánov (1856-1918) aparece como Beltov, na tradução russo-português feita por Mihail Iwanow, aparece como Beitov. A citação feita por Vigotski carece de referência no texto. Os editores de “La genialidad e otros textos inéditos” preencheram essa lacuna, localizando a citação na p. 453 da edição argentina do texto “El papel del individuo em la historia” (O papel do indivíduo na história.) que compõe o Tomo 1 das Obras Escogidas de Gueorgui Valentínovich Plekánov (Quetzal, Buenos Aires, 1964, 1412 páginas).

inteligência do homem foi crescendo na mesma proporção em que o homem foi aprendendo a transformar a natureza (Vygotski, 1995, p. 86)³¹.

Este tópico tem como eixo as discussões de Vigotski compiladas nos tomos I, II e III das *Obras Escogidas*, coadunadas com as de outros psicólogos russos e soviéticos que estudaram o pensamento.

Nas obras norteadoras é possível observar que Vigotski poucas vezes fala em inteligência, e quando o faz, sempre a discute como parte da unidade funcional e indissolúvel das funções psicológicas superiores [retomo esta temática no final deste item], que foram constituídas nos saltos dialéticos de transição do “não pensante” à sensação e da sensação ao pensamento. Contudo, observa-se um dado intrigante: em passagens como a da epígrafe, a inteligência parece ser usada como equivalente a pensamento. Considero essa possibilidade e tendo a crer que tal equivalência seja possível, todavia, faz-se necessário um aprofundamento dos estudos dessa temática – que foge aos limites deste trabalho –, para que se possa defender ou refutar tal hipótese. Ela segue na dissertação como uma indagação e um chamado à pesquisa acerca dessa relação.

No momento, farei uma breve retomada do histórico da palavra inteligência e uma discussão sobre sua constituição na atualidade. Na sequência abordarei o processo de pensamento e sua relação com a linguagem, enquanto parte essencial (ou sobreposição?) da intelectualidade humana.

Na antiga Grécia o intelecto recebeu o nome de inteligência. Conforme Beatón (2006), valendo-se dos escritos de Burt de 1955, a palavra inteligência foi cunhada por Aristóteles, a partir de *Oraxis* (função emocional e moral) e *Dianoia* (função cognoscitiva e intelectual). Foi traduzida por Cícero como *intellegentia*, abarcando *Inter* (dentro) e *Legere* (classificar, selecionar, discriminar). É curioso como Cícero registra na palavra “inteligência” funções importantes do pensamento, como veremos ainda neste capítulo.

Beatón escreve que a constituição da inteligência humana na filogenia foi um processo complexo e dinâmico, “consequência do acúmulo dos conteúdos da cultura, da construção complexa que aconteceu ao longo da história da sociedade humana” (Beatón, 2006, p. 14, grifo meu). Vygotski (1997b), por sua vez, entende-a como o campo da psiqué no sentido lato, advindo no decorrer da experiência individual que envolve “o conjunto de movimentos, formas de comportamento e atos do animal que perseguem o mesmo objetivo de adaptação ao meio e de manutenção da vida” (Vygotski, 1997b, p. 152).

³¹ No final desse parágrafo, Vygotski fecha aspas e referencia Engels, com *Dialéctica da Natureza*, p. 196. Todavia, falta no texto um abrir de aspas, delimitando a citação.

Desta forma, é essencialmente humana, visto que

nenhum outro ser vivo conseguiu desentender-se dos produtos diretos da natureza e substituí-los por outros construídos por ele. Por que isto parece ter acontecido? Em primeiro lugar porque havia um cérebro e uma biologia diferenciada, mas, em segundo lugar, porque foi construída uma maneira peculiar de conseguir dominar a natureza e subsistir, a cultura.... Deste modo, um determinado desenvolvimento da inteligência produz maiores conquistas e conteúdos da cultura e estes conteúdos da cultura produzem maior nível qualitativo da inteligência humana (Beatón, 2006, p. 14, grifo meu).

Beatón (2006) assinala que os primeiros homens levaram 500 mil anos para alcançar um nível de inteligência intelectual de que, dado o atual estágio da história humana, a cada geração nos apropriamos condensadamente em 20 e poucos anos; mas cabe a ressalva de que isso se dá quando a pessoa tem acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico, pois, como lembram Eidt e Tuleski (2007), em uma sociedade como a capitalista, que dissocia, aliena e isola as pessoas ao invés de reuni-las, aprende-se a pensar de modo fragmentado. Tal condição de pensamento não é capaz de compreender as múltiplas determinações dos fenômenos. A inteligência fica reduzida a “um conjunto de funções de conhecimento [apreensão de fatos, captação de dados sensoriais] a serviço da resolução de problemas [concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência]” (Martins, 2004a, p. 67). Desse modo, ao invés de um desenvolvimento pleno e livre, a inteligência do homem fica presa a um primeiro estágio de seu desenvolvimento, anterior à inteligibilidade sobre a realidade captada, porém suficiente para garantir que esse homem se adapte às diversas circunstâncias de trabalho e de vida exigidas pelo capital.

Segundo Rossler (2007), isso se traduz, na demanda pelo mercado de trabalho capitalista, em uma inteligência versátil, policognitiva, afetiva e criativa, para que os trabalhadores “saibam resolver rapidamente os diversos problemas práticos que possam surgir em seu trabalho, que sejam capazes de tomar iniciativa e agir por si próprios; que sejam ativos, assertivos em suas interações, aptos a trabalhar em grupos (equipes) etc.” (Rossler, 2007, p. 106).

Ao defendermos o homem rico, inteligente, pensante, desenvolvendo livremente seus potenciais, o que defendemos é a superação desta ordem social fragmentadora e alienante. Na prática, enquanto psicólogos, professores, etc., nossa tarefa passa pela análise, crítica e superação das teorias da inteligência engendradas pela sociedade capitalista como instrumentos ideológicos a favor de sua manutenção.

Refiro-me tanto às teorias mais longínquas – como a craniometria³² – quanto às que amparam seus substitutos mais sutis: os testes de inteligência e as mais atuais, com roupagem cibernética. O que reúne teorias tão diversas é a conceituação do termo inteligência como algo meramente cognitivo e individual; a separação que fazem entre o biológico e o cultural, entre o desenvolvimento do homem e o desenvolvimento da sociedade; a desconsideração das mediações que são imanentes ao desenvolvimento da inteligência ontogenética como o transcurso da concretude à abstração.

Os principais autores que desenvolveram tais teorias foram: Francis Galton (1869), que defendia o gênio hereditário; Alfred Binet (1904), que, junto com Teodoro Simon, desenvolvia provas de inteligência para medir a idade mental; Charles Spearman (1955), que criou a teoria bifatorial, em que o fator g, que seria a inteligência geral, combinava-se com o fator e, que seria próprio de cada habilidade particular [medidos até hoje por testes psicológicos como o Raven e o Dominó]; Edward Lee Thorndike e Godfrey Thomson, que se opõem teoricamente a Spearman, defendendo a teoria multifatorial; J. Guilford e B. Hoetner, que nos anos de 1970 e 1980 enumeraram mais de uma centena de fatores que se inter-relacionam (Serra, 2003). Piaget, como o principal opositor dessa conceituação (Miranda, 1998), defende a inteligência como uma ação adaptativa a situações-problemas; porém entende a inteligência como fruto de relações interpares, de continuidade entre o biológico e o social, desconsiderando a historicidade das relações (Bifon, 2007). Nos últimos anos, a inteligência foi: 1) fragmentada – por Gardner, que chamou habilidades humanas de “inteligências” e criou receitas para desenvolvê-las, e por Goleman, que, com o título de “inteligência emocional”, na verdade defende uma cisão entre razão e emoção; 2) informatizada ou cibernetizada – por Sternberg, que estuda as capacidades humanas a partir do processamento de informações; M. Berger, Lunneborg y Jensen e Hunt seguem caminhos diferentes, mas dentro do enfoque proposto por Sternberg; por Lévy, que fala em tecnologias da inteligência e chama sua teoria de Ecologia Cognitiva; e por Grupos diversos, que estão trabalhando com “inteligência artificial”, “inteligência artificial simbólica”, “inteligência artificial conexcionista”, etc.; e 3) incorporada diretamente nos meandros do mercado, onde recebe a denominação de “inteligência empreendedora”.

Observe-se que são teorias sobre inteligência que, contraditoriamente, não se fazem úteis à inteligibilidade do real, visto que não instrumentalizam a captação e a explicação das

³² Gould (1999) faz uma interessante análise das tentativas de medição do homem efetivadas por renomados cientistas. Aponta enganos, acertos e falseamentos – ora em função dos limites instrumentais de sua época, ora por decisão deliberada de respaldar resultados que não tinham consistência. Vale a consulta.

mediações e do movimento que constituem a realidade, mas permanecem no limite da fundamentação de teorias educacionais e práticas ideológicas a serviço da ordem vigente.

Após essas reflexões acerca do histórico da inteligência, a título de passar a refletir sobre o processo de pensamento, retomo a epígrafe, em que Vygotski (1995) afirma a transformação da natureza pelo homem como o fundamento essencial do pensamento humano. Pautada no referencial do materialismo histórico e dialético, tal como Vigotski, Eidt (2009, p. 82, grifos da autora) o corrobora e amplia ao afirmar que o pensamento é **“dialeticamente, processo e produto do trabalho humano com a mediação de instrumentos, e, portanto, pressupõe uma unidade com a ação, bem como uma finalidade”**. Eidt (2009) assevera ainda, apoiada em Marx (2004) [“Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos”] e Leontiev (2005) [“A gênese do pensamento humano”], que pelas abstrações o pensamento serve de meio de encurtamento do caminho na busca de compreensão das múltiplas determinações do real.

Destarte, com o desenvolvimento do pensamento, a realidade passa a ser apreendida, ou refletida, na consciência de modo qualitativamente diferente, possibilitando uma ação qualitativamente diferente do homem no domínio da natureza e do seu próprio comportamento (Vygotski, 2001).

Assim, derivadas da combinação de funções elementares, movimentadas e superadas pelo reflexo das operações da prática humana, as formas lógicas do pensamento e/ou a inteligência humana são e serão, continuamente, produtos do desenvolvimento histórico e social, portanto, privativas do homem, conforme afirma Marx [El Capital], citado por Vigotski (1998c, p. 50): “só os homens, que ao desenvolver a produção material e suas relações materiais, modificam nesta atividade também seu pensamento e os produtos de seu pensamento”.

Vale pontuar, a esta altura, que o processo do pensamento não ocorre de forma uniforme nem na filogênese nem na ontogênese. Para esclarecer essa afirmação, apresento e discuto, na sequência, alguns dados do desenvolvimento filo e ontogenético do pensamento, o que implica falar de seu encontro e fundição com a linguagem, momento em que a linguagem passa a atuar de forma mediada no pensamento (na atividade prática) e forma o pensamento verbal. Vigotski construiu uma paráfrase que ilustra como isso se dá no plano filogenético: “primeiro foram os atos (a atividade prática), que atuaram de forma mediada através da palavra” (Leontiev, 1997, p. 439).

No princípio, o pensamento é figurativo e está ligado ao concreto e ao intelecto prático; depois, já utilizando a palavra como recurso, torna-se pré-lógico e posteriormente

lógico, verbal e articulado (Vygotski, 1998b). Da forma mais primitiva e natural de pensamento para a forma mais avançada e histórico-social, ocorre uma mudança fundamental em suas propriedades, pois “o princípio do desenvolvimento histórico do comportamento depende diretamente das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Vygotski, 2001, p. 117).

Vygotski apresenta três níveis fundamentais do desenvolvimento do pensamento verbal: o pensamento *sincretico*, o pensamento *em complexos* e o pensamento *em conceitos*.

1) O pensamento *sincretico* recebe esta denominação em função do seu caráter “não desmembrável, integral e difuso” (Vygotski, 1998b, p. 41). O vínculo que predomina é o das impressões. Facci (2004) afirma que, para formar os conceitos, as crianças realizam agrupamentos sem um aporte interno, sem a preocupação em estabelecer relação entre os elementos.

2) O pensamento *em complexos* tem como base “a união, generalização e vínculo de objetos singulares por alguma coincidência concreta, figurativa e real em alguns traços, ou por proximidade sobre a base de uma vivência concreta. Tais complexos ocupam no pensamento primitivo o lugar de nossos conceitos” (Vygotski, 1998b, p. 42). Vygotski (2001, p. 150) afirma que “a criança não é livre para construir seus complexos, encontra-os já construídos no processo de compreensão da linguagem alheia... [Ela] não cria sua linguagem, ela assimila a linguagem acabada dos adultos que a rodeiam”. A criança reúne figuras homogêneas num mesmo grupo para formar os complexos – que usa como instrumento para ir descobrindo as coisas.

3) O pensamento *em conceitos* tem um processo de formação que exige a união e a generalização de elementos isolados aliadas à abstração. Segundo a definição de Lênin (1870-1924), nos “Cadernos Filosóficos”, 1947, p. 143, conforme citado por Vygotski, os conceitos “são o produto mais elevado do cérebro, que por sua vez é o produto mais elevado da matéria, porém um produto que surgiu historicamente e está condicionado por todo o curso do desenvolvimento histórico do homem” (Vygotski, 1998b, p. 50). O conceito “é produto do reflexo no cérebro das capacidades gerais e essenciais dos objetos e fenômenos da realidade” (Smirnov, 1969, p. 241-242) construída pelos homens.

Os conceitos podem ser espontâneos [cotidianos] ou científicos. Os espontâneos se formam na atividade prática, na aprendizagem direta no contato com as pessoas e coisas que rodeiam a pessoa; os científicos, por sua vez, carecem de um ensino deliberado e sistematizado, da mediação consciente. Ambos os tipos de conceito guardam a sua importância quando se sabe operar com eles no enfrentamento dos desafios postos pela prática

social. Smirnov (1969) afirma que tal condição, por sua vez, depende: 1) de saber o que o conceito abarca, 2) de saber o que não faz parte de seu conteúdo, 3) de conhecer o conteúdo de outros conceitos, 4) de estabelecer relações sólidas entre as diferentes características do objeto ou fenômeno em questão, durante o processo de aprendizagem.

O mesmo autor (1969, p. 245) afirma que a apropriação dos conceitos é o processo “de desenvolvimento individual de aquisição da experiência [cristalizada] acumulada pelos demais no processo de desenvolvimento histórico da humanidade”; porém, ela é sempre e ao mesmo tempo um processo de desenvolvimento e formação dos conceitos, pois é um processo ativo, em que a criança reelabora o que os adultos lhe comunicam com base na sua experiência anterior.

Vygotski corrobora essa perspectiva de movimento e fluidez do pensamento e assevera que esse “fluir do pensamento se efetua como um movimento interno através de toda uma série de planos, como o passo do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (Vygotski, 2001, p. 296-297); pois todo pensamento é a conexão de algo com algo. Ele desempenha “uma função determinada, um trabalho determinado, resolve uma tarefa determinada” (Vygotski, 2001, p. 296-297).

Para desempenhar bem sua tarefa de resolução de problemas postos pelo cotidiano – de forma superior à do homem primitivo: pela percepção direta – o pensamento ou a inteligência do homem atual, construídos no embate com a prática, contam com uma série de operações que os caracterizam (Smirnov, 1969). Smirnov (1969) afirma que, no decorrer da história, o conteúdo do pensamento mudou bastante, mas o homem vem usando os mesmos processos cerebrais para pensar. São eles: 1) operações racionais de análise e síntese; 2) a comparação; 3) a generalização e a sistematização ou classificação; 4) os conceitos, os juízos e as conclusões; 5) a abstração e o concreto; e 6) a compreensão.

Smirnov (1969) destaca que análise e síntese são duas operações ao mesmo tempo antagônicas e inseparáveis; que tomam parte em todo pensamento, ocupando lugar de destaque em toda e qualquer operação mental. Ele conceitua uma e outra e exemplifica tal inseparabilidade. Vejamos o que ele afirma:

A análise é a divisão mental do todo em suas partes ou a desagregação mental de algumas de suas qualidades ou aspectos isolados, um processo de separação mental. A análise se faz quando se percebe algum objeto ou fenômeno, quando se representa algo em forma de imagem e quando o sujeito pensa em algo de forma generalizada, omitindo as particularidades individuais do objeto do pensamento (Smirnov, 1969, p. 236-237, grifos do autor).

A síntese é a unificação, a reunião mental das partes dos objetos, ou a combinação mental de seus sintomas, qualidades ou aspectos; a atualização das conexões formadas anteriormente e combinação junto às novas conexões. Tal qual a análise, a síntese é feita quando percebemos os objetos ou os fenômenos, quando representamos suas imagens, assim como no processo de pensamento sobre os mesmos (Smirnov, 1969, p. 237, grifos do autor).

Tanto a análise quanto a síntese podem ocorrer de duas formas diferentes.

O primeiro tipo de análise é aquela que consiste “na divisão mental do todo nas partes que o constituem” (Smirnov, 1969, p. 237). O que pode ser feito com qualquer coisa ou atividade. Exemplo: uma árvore pode ser decomposta em raiz, flor, fruto, etc; um relato pode ser decomposto em ações diversas.

O segundo tipo de análise consiste “na separação mental dos signos isolados, qualidades ou aspectos do todo” (Smirnov, 1969, p. 237, grifo do autor) – por exemplo, a cor, o tamanho e a forma de um objeto.

Por sua vez, o primeiro tipo de síntese consiste “na unificação mental das partes em um todo” (Smirnov, 1969, p. 237) – por exemplo, a representação mental de uma planta conhecida a partir da descrição de suas partes.

O segundo tipo é a síntese que “reúne diferentes sintomas, propriedades e aspectos dos objetos e fenômenos da realidade” (Smirnov, 1969, p. 237) – por exemplo, a representação mental de um objeto a partir da descrição de suas propriedades.

Deixando-se de lado a separação didática, esses processos se dão da seguinte maneira: “Quando lemos, separamos diferentes frases, palavras e letras do texto e, ao mesmo tempo, as ligamos umas às outras: reunimos as letras em palavras, as palavras em orações, as orações em umas e outras partes do texto” (Smirnov, 1969, p. 237).

O segundo processo intelectual arrolado didaticamente aqui é a comparação. Smirnov (1969) afirma que o que a possibilita é a separação mental que podemos realizar, de partes ou qualidades dos objetos. Ela se processa na comparação dos “objetos e fenômenos sempre por um ou outro aspecto ou qualidade, por uma ou outra particularidade (segundo a cor, a forma, a velocidade do movimento, a construção, a utilidade do objeto, etc.) (Smirnov, 1969, p. 238) – seguidos obviamente, por uma análise.

Smirnov (1969) defende que a comparação é um fator essencial ao conhecimento da realidade, pois tudo que existe “se conhece por meio da comparação de uns objetos e fenômenos com outros parecidos ou distintos deles” (Smirnov, 1969, p. 238). Isso situa o

homem no mundo que o rodeia, na medida em possibilita respostas semelhantes ante objetos semelhantes e respostas distintas ante objetos diferentes.

Também é por meio do processo de comparação que o homem realiza outra função especial do pensamento: a generalização, ou seja, a reunião mental em grupos, das particularidades dos fenômenos e objetos. Vygotski (2001) destaca que, quando surge uma nova estrutura de generalização, na esfera do pensamento ela se transfere da mesma forma que qualquer outra estrutura, como “um determinado princípio de atividade, sem necessidade de aprendizagem alguma, a todas as demais esferas do pensamento e dos conceitos” (Vygotski, 2001, p. 214), e isso conduz à tomada de consciência.

É a comparação que se faz presente novamente, quando os fenômenos e objetos são distribuídos mentalmente em grupos e subgrupos, conforme duas diferenças e semelhanças, o que corresponde a sistematização ou classificação (Smirnov, 1969).

Sobre a base das generalizações se formam os conceitos. Eles partem do conhecimento sensorial, mas tomam corpo com a palavra – na separação e unificação mental dos elementos dos fenômenos e objetos. “Saber um conceito significa ter um conjunto de conhecimentos sobre os objetos a que este conceito se refere” (Smirnov, 1969, p. 242, grifos do autor). Os juízos, por sua vez, são “a enunciação de algo acerca de algo, a afirmação ou a negação de algumas relações entre os objetos e os fenômenos, entre umas e outras de suas características” (Smirnov, 1969, p. 242); já a conclusão é o juízo que se dá por meio outros juízos. Ela pode ser obtida por dois caminhos: o indutivo – que vai do particular para o geral –, e o dedutivo – que vai do geral para o particular (Smirnov, 1969).

Outro processo importantíssimo do pensamento é a abstração. Esse processo nos permite pensar algo omitindo a imagem total do objeto ou fenômeno em questão em favor de apenas um aspecto, que foi eleito no todo (Smirnov, 1969). Em oposição a este, temos o processo do concreto. “Neste caso não fazemos omissão dos caracteres que existem no objeto particular, mas sim pensamos sobre ele dentro da multiplicidade de particularidades que lhe são peculiares [...]” (Smirnov, 1969, p. 241).

O último dos processos intelectuais ocupa um lugar essencial na atividade racional: a compreensão. Ela pode ser sintetizada como uma atividade de análise e síntese do cérebro que conduz ao descobrimento do que é essencial nos objetos e fenômenos reais. Seu processo

consiste no manejo do próprio signo, ... do significado, do rápido deslocamento da atenção e o desmembramento dos diversos pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção... consiste em estabelecer

relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados ao sentido do todo (Vygotski, 1995, p. 199).

Existem várias formas de compreensão. Smirnov (1969) enuncia seis delas, a saber:

- a compreensão que responde à questão: “O que é isto?”, referindo a um objeto ou fenômeno que pertence a uma dada categoria;
- a compreensão que responde às questões: “Por que e como isto aconteceu?” e “Por que se faz tal coisa?”, aclarando as causas e as consequências de algum fenômeno; suas relações essenciais com a realidade;
- a compreensão que desvela as causas objetivas, o significado social, o motivos dos atos e da conduta das pessoas;
- a compreensão que explicita os fundamentos lógicos: é o caso da compreensão dos teoremas matemáticos, por exemplo;
- a compreensão que esclarece a estrutura dos organismos e sua atividade: as partes que a compõem, como atua cada uma delas, como todas elas se articulam entre si;
- a compreensão da linguagem – palavras isoladas, orações e composição coordenada -, em seu sentido literal e figurado – ironia, sátira, gracejos; este tipo de compreensão é essencial para as relações sociais, para a apropriação da cultura e a produção coletiva.

Ainda, o processo de compreensão pode acontecer de duas formas diferentes: 1) direta: é aquela que “se realiza de pronto, imediatamente, não exige nenhuma operação mental intermediária e se funde com a percepção” (Smirnov, 1969, p. 256); 2) indireta: é aquela em que as associações “se atualizam gradualmente, e no processo de compreensão intervêm (sic) vários elos intermediários” (Smirnov, 1969, p. 256).

O processo de compreensão exige uma atividade analítico-sintética, e se subdivide em dois tipos: a) casos em que inicialmente se compreendem elementos isolados, e posteriormente o todo; b) casos em que há compreensão do todo desde o início, porém esta se dá de forma confusa e indeterminada, e apenas mediante grande trabalho analítico torna-se clara cada parte.

Smirnov (1969, p. 254) afirma:

Não se pode julgar sobre o conhecimento baseando-se somente no relato do que se pensa; nele pode faltar parte do que foi compreendido. Para descobrir

o que foi compreendido *é preciso fazer perguntas*, e somente pelas respostas a estas perguntas se pode julgar sobre a compreensão.

O autor sugere alguns procedimentos que podem ser adotados para a verificação da compreensão. Ocorre que, dialeticamente, estes procedimentos auxiliam no próprio processo de compreensão. Selecionei três deles: 1) solicitar a repetição verbal do que foi ensinado, em outras palavras; 2) solicitar a explicação de forma generalizada, apontando ideias e princípios gerais; 3) solicitar a realização de ações baseadas na compreensão do que foi ensinado.

A solução dos problemas postos pela realidade, razão de ser do pensamento e/ou da inteligência, exige o estabelecimento incessante de novas conexões que venham a movimentar os conhecimentos que já estavam apropriados. Todos os processos apresentados aqui funcionam conjuntamente a partir da formulação adequada de perguntas e empenho na busca pelas respostas. Smirnov (1969) compara o processo intelectual a um jogo de xadrez, em que, apoiado no “experimento mental” ou na “comprovação de hipótese na mente”, o jogador antecipa as diversas jogadas possíveis do outro jogador antes de fazer a sua.

A forma como cada pessoa constrói seu processo intelectual em conformidade com as determinações materiais (biológicas e sociais) constitui a medida das seis qualidades individuais do pensamento descritas por Smirnov (1969), a saber: a amplitude do pensamento, a profundidade do pensamento, a independência do pensamento, a flexibilidade do pensamento, a consecutividade do pensamento e a rapidez do pensamento.

1) A amplitude de pensamento refere-se à possibilidade “de abarcar um amplo círculo de questões e de pensar de uma maneira criadora sobre diferentes problemas teóricos e práticos” (Smirnov, 1969, p. 265), enfocando os problemas nas múltiplas determinações e em seus detalhes particulares, concomitantemente.

2) A profundidade do pensamento é a qualidade que permite “penetrar na essência dos problemas, descobrir a causa dos fenômenos ...; ver o fundamento dos fatos, compreender o sentido do que se pensa e prever as consequências últimas dos fenômenos e dos acontecimentos atuais” (Smirnov, 1969, p. 265-266). Isso se dá mediante a análise de pontos diversos dos fenômenos, de modo a compreender a variedade das relações nas quais tomam parte.

3) A independência do pensamento está sempre ligada à crítica e autocrítica. Significa um processamento criador e inovador do conhecimento da realidade, a busca e desenvolvimento de novos meios para estudar os novos fatos e o estabelecimento de novas explicações e teorias.

4) A flexibilidade do pensamento “Consiste na possibilidade de mudar os meios [de investigação] para encontrar a solução quando estes resultam equivocados” (Smirnov, 1969, p. 266), renunciando também às velhas soluções e abraçando as novas. É a abordagem do objeto do pensamento a partir de novos pontos de vista mantendo-se as condições concretas dos fenômenos como norte.

5) A consecutividade do pensamento “Se manifesta na capacidade para observar a ordem lógica quando se medita as perguntas, quando se fundamentam os juízos” (Smirnov, 1969, p. 266), sem ficar saltando de um pensamento a outro no exame das questões e teorias em sistemas, derivando delas conclusões fundamentadas.

6) A rapidez do pensamento manifesta-se quando uma decisão se faz urgente. Ela só é legítima se as outras qualidades do pensamento forem mantidas. Uma decisão superficial, limitada, inexata, fragmentada, tomada sem a devida ponderação dos elementos essenciais para solucionar o problema, não pode ser considerada como rapidez de pensamento, mas como mero e dispensável apressamento (Smirnov, 1969); pois tal pensamento não se presta nem ao conhecimento adequado da realidade nem à transformação desta realidade, razão de ser do pensamento legítimo (Vygotski, 1998b).

Como penso já ter abordado suficientemente as características do pensamento, faz-se necessário agora voltar ao início e falar de sua relação com a linguagem, pois sem isto nada do que foi dito seria possível ou faria sentido (explico: a relação entre pensamento e linguagem é uma relação variável, tanto em quantidade quanto em qualidade; suas curvas de desenvolvimento se unem e separam reiteradas vezes – tanto na filogenia quanto na ontogenia – Vygotski, 2001); porém, antes de fazê-lo, discorrerei um pouco acerca do segundo elemento dessa relação: a linguagem.

Por linguagem humana “entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas” (Luria, 1986, p. 25). Sua unidade fundamental é a palavra. A palavra designa coisas, substitui as coisas no pensamento – duplicando o mundo enquanto liberta as relações da observação direta e as medeia via abstração; isola traços e características das coisas, amparando a análise, a generalização e a inserção das coisas num sistema de relações, e designa ações. Em síntese, ela codifica a experiência e instrumentaliza sua transmissão de geração a geração (Luria, 1986).

A linguagem foi um dos fatores que determinaram a passagem da conduta e anatomia animais [larínge pouco desenvolvida] para a anatomia [órgãos da boca modulados e articulados] e a atividade consciente do homem. Engels (1984), Luria (1986) e Vygotski

(2001) atestam que ela surgiu da necessidade de comunicação no trabalho, como resposta a uma necessidade imprescindível dos homens de dizerem algo uns aos outros, de comunicarem as questões laborais, as compreensões racionais advindas do processo de trabalho, e de transmitirem premeditadamente seus pensamentos e sensações. Ela está sempre em movimento, ou seja, evolui na mesma medida em que evoluem o pensamento e a ação do homem (Arena, 2006), e tornou-se o instrumento por excelência do conhecimento humano (Luria, 1986).

Desse modo, ela é “antes de tudo um *meio de comunicação social*, um meio de expressão e compreensão” (Vygotski, 2001, p. 21), e por consequência, “um fator do desenvolvimento mental” (Cecchini, 1991, s.p.). Valendo-se dos escritos de J. Shotter sobre o pensamento e a linguagem, e de M. M. Batkin, que afirma a essência do homem como de uma profunda comunicação, Shuare (2009) defende que, para responder à nossa necessidade de nos expressarmos uns aos outros, de nos comunicarmos, a palavra forma com o pensamento um processo vivo.

Matiushkin (1995, p. 363) comenta que, além de servir à comunicação, a linguagem

é o elo mais importante que media no desenvolvimento, todas as funções e formas psíquicas superiores do comportamento. Ao mesmo tempo, a linguagem em seu próprio desenvolvimento, passa por suas etapas mais típicas, desde o grito reflexo até as formas desenvolvidas de linguagem oral e escrita, chegando à linguagem interna e à compreensão direta do texto representada no ato de ler.

Antes mesmo de iniciar a vocalização, a linguagem começa a ser apreendida pela significação que os adultos dão ao gesto indicativo feito pela criança – por exemplo, a criança tenta apanhar algo que está distante dela, mas fracassa. O adulto, porém vê os braços sacudindo no ar e interpreta esse gesto como um pedido para que pegue o objeto que lhe está fora do alcance, e comunica isso à criança. No exercício desse movimento, a criança assume o significado dado pelo outro e passa a dirigir seus braços saculejantes às pessoas, e não aos objetos. Vygotski (1995) afirma que a criança é quem por último toma consciência do gesto que executa.

A criança começa a manejar ferramentas em torno de 9 a 12 meses, ainda antes que se forme a linguagem. Elkonin, Blagonadezhina, Bozhovich e Zaporoshetz (1969) asseveram que, ao ser a criança imersa num mundo humanizado, onde cada objeto foi criado pelo homem, tem um modo específico de ser usado e serve para satisfazer determinadas necessidades humanas, ela vai aprendendo com os adultos como utilizar os objetos. Ele

exemplifica o fenômeno com a grande satisfação que as crianças demonstram ao encaixar a chave na fechadura depois de ver os adultos abrindo e fechando as portas inúmeras vezes, e afirma que, desse modo,

a criança não apenas conhece as qualidades dos objetos, senão que assimila também a experiência da humanidade para utilizá-los na prática. Ao manejar as coisas não somente adquire novos conhecimentos, senão também novas habilidades e se formam nele novas capacidades, como resultado do qual se eleva o seu desenvolvimento a um nível mais alto e admite a possibilidade de adquirir uma experiência mais complicada, assim como de estabelecer relações mais complexas com a realidade (Elkonin et al., 1969, p. 499, grifos meus).

Quando vem a palavra, ela vem, a princípio, como uma indicação (Vygotski, 1995). No início é interna, como um rascunho mental; a criança fala sem o objetivo de comunicar-se, mas usa a fala como instrumento de planejamento (Vygotsky & Luria, 1996); depois vai declinando até a idade escolar, enquanto a criança vai dominando a linguagem e estabelecendo comunicação com as pessoas. Ela “representa um dos fenômenos de transição das funções intersíquicas às intrapsíquicas” (Vygotski, 2001, p. 309), do coletivo para o individual: surge como atividade de colaboração e se transfere para a atividade psíquica.

Elkonin et al. (1969) apontam que “a posse da linguagem, ou seja, a formação do segundo sistema de sinais³³ ... [desempenha] um papel decisivo na atividade nervosa superior da criança e no desenvolvimento de seus processos psíquicos mais complicados” (p. 497). Os autores citam uma sequência de modificações que ocorrem neste momento, estudadas por Ivanov-Smolensky³⁴. São elas:

- 1) Os processos corticais são motivados por estímulos diretos dos objetos, e se realizam de forma não-verbal.
- 2) Os processos corticais aparecem sob a influência de ações verbais, porém se realizam em forma de reações imediatas.

³³ Aqui Elkonin, Blagonadezhina, Bozhovich e Zaporoshetz, consideram a linguagem como um segundo sistema de sinais – cujo padrão de estimulação seria constituído por estímulos verbais –, à diferença do primeiro sistema de sinais que se resumia à simples sinalização sensorial. Isso ocorre sob a influência de Pavlov, devido ao contexto sócio-histórico que vivenciava a União Soviética (Almeida, 2008). Como esclarece Toassa (2006), em 1921, Lênin, crente de que a nova visão do psiquismo humano demandada pela ordem socialista teria sua base nos estudos de Pavlov assinara um decreto atestando que a “ciência dos reflexos” tinha uma grande significância para a classe trabalhadora mundial; e fornecera a este uma equipe de 300 pesquisadores e outras condições de trabalho.

Tal influência pode ser observada em conceituações de outros autores, como as de Vigotski do período de 1924 e 1925, quando a consciência é definida como a interação dos sistemas de reflexos.

³⁴ A. G. Ivanov-Smolensky é autor do livro “Traços de fisiologia patológica do sistema nervoso superior”, Moscovo, 1949. Ele é citado em vários trabalhos da Tróika e outros autores que escreveram no mesmo período, entre eles R. M. Teplov.

- 3) Os processos corticais motivados pelas influências imediatas se realizam em forma de reações verbais.
- 4) Os processos corticais que haviam aparecido sob a influência dos agentes verbais têm sua manifestação externa em reações também verbais.

Com isso, diferentemente da criança pequena, que não conseguia explicar verbalmente suas ações e reações, a criança agora pode explicitá-las verbalmente, portanto, gradualmente, pode fazer-se mais consciente delas. Luria (1991c) relata que dessa forma ela se torna

apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento (Luria, 1991c, p. 80, grifo meu).

Os autores soviéticos referidos defendem que ao “designar com palavras os objetos e fenômenos observados, a criança tem a possibilidade de abstrair-se de suas qualidades causais e secundárias, assim como de generalizá-los pelos aspectos fundamentais e constantes, elevando-se deste modo até a maneira de *pensamento por conceitos*” (Elkonin et al., 1969, p. 497, grifo dos autores). Com dois anos e meio a criança pode falar frases com duas ou três palavras e vai aprendendo a estruturar gramaticalmente as orações.

Vygotski (1995) defende que, então, a criança se torna capaz de utilizar instrumentos na resolução de tarefas complexas, controlar melhor a impulsividade, planejando antes de executar as ações e assumindo um controle mais voluntário do próprio comportamento.

Um novo panorama se descortina para a criança quando ela aprende a ler e escrever. Vygotski (2001, p. 229) afirma que a “linguagem escrita é uma função totalmente especial da linguagem, que se diferencia da linguagem oral não menos do que a linguagem interior se diferencia da exterior quanto a sua estrutura e a seu modo de funcionamento”. Ele a considera “*a forma mais elaborada, mais exata e mais completa de linguagem*” (Vygotski, 2001, p. 327).

O desenvolvimento da linguagem escrita, em geral, segue os seguintes passos: o gesto como escrita no ar, as garatujas, as formas primárias de jogo como gestos iniciais e o desenho infantil como uma etapa prévia da linguagem escrita.

- 1) Quanto ao gesto como escrita no ar, a futura escrita já está contida nesse signo visual.

- 2) As garatujas que são mais gestos que desenhos e o que aparece no papel são só fragmentos da ação da criança. Por exemplo, um vazio num segmento de linha pode ser um salto que a criança deu no ar, com a mão.
- 3) No tocante às formas primárias de jogo como gestos iniciais: tem-se que para uma criança de quatro ou cinco anos, inicialmente um objeto pode ser qualquer coisa. Ele tem uma função substitutiva ante o que a criança deseja naquele momento. Posteriormente estabelece-se “uma conexão linguística de extraordinária riqueza que explica, interpreta e confere sentido a cada movimento, objeto e ação em separado. A criança, além de gesticular, fala, explica o jogo para si mesma, o organiza” (Vygotski, 1995, p. 188). À medida que vai brincando, o significado do gesto é transferido aos objetos, que a partir de então representam relações convencionais e os gestos que lhes correspondem.
- 4) O desenho infantil como uma etapa prévia da linguagem escrita tem uma linguagem gráfica peculiar, é um relato gráfico sobre alguma coisa.

Estas quatro atividades – o gesto no ar, as garatujas, os jogos primários e o desenho infantil – constituem um complexo processo de preparação da criança para a escrita, ao mesmo tempo em que já contém, de certo modo, a escrita em si. Devido ao seu desenvolvimento, a criança aprende o domínio da ideia e da técnica, quando o professor lhe ensina a segurar o lápis e traçar as letras.

A aprendizagem da linguagem escrita em si vai possibilitar à criança a aquisição de novas capacidades. Ela possibilita o desenvolvimento, por exemplo, do ouvido fonemático, da capacidade de orientar-se ante materiais sonoros, da capacidade de dirigir voluntariamente o aparato vocal, da capacidade de atenção visual e auditiva, da capacidade de coordenação visomotora, da capacidade de conservar e reproduzir os conhecimentos memorizados, da capacidade de pensar abstratamente, etc., e isso proporciona um aumento na capacidade geral de autodomínio (Elkonin et al., 1969).

Luria (1991c) assevera que quando a criança se apropria das palavras e de seu uso, ou seja, quando começa a analisar e sintetizar os fenômenos do mundo exterior, ela amplia sua possibilidade de compreensão e ação, porquanto, além da sua experiência pessoal, passa a contar também com a experiência de todo o gênero humano. Vygotski (1995) ressalta que, ao aprender a ler, a criança pode enriquecer-se com todas as criações dos gênios [e dos homens comuns], e isso provoca uma virada imensa no seu desenvolvimento. Agora a linguagem será

o mediador na sistematização da experiência anterior, regulando e dirigindo seu comportamento ativo (Luria, 1991c).

Após essa apresentação do desenvolvimento dos dois elementos – o pensamento, e a linguagem – sigo discutindo a relação entre eles nos planos filo e ontogenético.

Acerca do desenvolvimento filogenético da relação entre pensamento e linguagem, Vigotski estabelece as seguintes conclusões:

1. O pensamento e a linguagem tem diferentes raízes genéticas.
2. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem segue linhas distintas e são independentes um do outro.
3. A relação entre o pensamento e a linguagem não é uma magnitude mais ou menos constante no curso do desenvolvimento filogenético.
4. Os antropóides manifestam um intelecto semelhante ao do homem em *alguns* aspectos (rudimentos de emprego de instrumentos) e uma linguagem semelhante à do homem em *outros* (fonética da fala, função emocional e rudimentos da função social da linguagem).
5. Os antropóides não manifestam a relação característica do homem: a estreita correspondência entre o pensamento e a linguagem. No chimpanzé um e outro não guardam nenhum tipo de relação.
6. Na filogenia do pensamento e a linguagem, podemos reconhecer indiscutivelmente uma fase pré-linguística no desenvolvimento da inteligência e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem (Vygotski, 2001, p. 102, grifo meu).

Já com relação ao desenvolvimento ontogenético, embora pondere que a relação entre as duas linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se torne mais intrincada e obscura, Vygotski (2001) formula as seguintes conclusões:

1. Também no desenvolvimento ontogenético do pensamento e da linguagem, encontramos raízes distintas de ambos os processos.
2. No desenvolvimento da linguagem da criança podemos constatar uma ‘etapa pré-intelectual’ assim como uma ‘etapa pré-linguística’ no desenvolvimento do pensamento.
3. Até um determinado momento, ambos os desenvolvimentos seguem linhas distintas, independentes uma da outra.
4. Em certo ponto, as duas linhas se encontram, desde então o pensamento se faz verbal e a linguagem intelectual (Vygotski, 2001, p. 105).

Verificamos, por meio das leis enunciadas por Vygotski (1995, 2001), que pensamento e linguagem não estão relacionados entre si por um vínculo primário. O entrelaçamento entre eles vai acontecer, ser alterado e crescer no decorrer do desenvolvimento de um e outro. Antes de seu entrelaçamento com a linguagem, o pensamento é instrumental [inteligência prática], e antes do entrelaçamento com o

pensamento, a linguagem caracteriza-se como uma pré-linguagem ou está num estado pré-intelectual: gritos, balbucio, primeiras palavras. A comunicação é feita por indicações e gestos, à semelhança dos animais. Quando as duas linhas de desenvolvimento se cruzam, ainda na criança pequena: “a linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem” (Vygotski, 1995, p. 172). Isso provoca segundo Vygotski (2001) – na trilha de Stern³⁵ – um novo comportamento, exclusivamente humano.

Vygotski (1995, 2001) assinala esse momento como central e determinante no desenvolvimento infantil. A linguagem passa a agir sobre o pensamento e reorganizá-lo. Baseando-se no trabalho de Stern, toma a idade um ano e meio a dois anos como referência. Ainda seguindo Stern, arrola três momentos que indicam o estabelecimento desta nova etapa no desenvolvimento da criança: 1) o incremento constante e rápido do vocabulário, não de forma linear, mas por saltos; 2) o surgimento das primeiras perguntas, que são feitas reiteradamente, e, via de regra, versam sobre o nome dos objetos (o que é cada coisa), o que demonstra que a criança agora compreende que cada objeto tem um nome e que a cada palavra corresponde um objeto; 3) o incremento ativo do número de palavras, ou seja, uma mudança no conteúdo de seu vocabulário. Antes a criança aprendia o que os adultos desejavam lhe ensinar, agora ela aprende também o que deseja aprender, por meio da busca ativa, expressa por seus questionamentos.

Na idade escolar ocorre um conflito entre o desenvolvimento do pensamento e a linguagem. “A linguagem acaba de formar o pensamento, o encarrilha sobre novos trilhos, transforma o pensamento imediato natural, em cultural, em pensamento verbal e pelo mesmo o faz mais abstrato” (Vygotski, 1995, p. 325). Aos poucos a criança vai ampliando sua capacidade de pensar e de compreender as relações que ocorrem no mundo externo.

Já na idade adulta, no homem cultural³⁶, é impossível separar pensamento e linguagem, pois

separado do pensamento, o som perderia todas as propriedades específicas que o converteram em som exclusivo da linguagem humana, distinguindo-o

³⁵ William Stern (1871 - 1938) era um psicólogo alemão especializado em psicologia genética, área em que influenciou a obra vigotskiana. Também era especialista em psicologia criminal, introduziu o conceito de quociente intelectual, e participou do desenvolvimento de testes psicológicos.

³⁶ Barroco destaca que “o homem cultural é aquele que, vivendo com outros homens, apropria-se e cria formas mediatas de estar no mundo, de apreendê-lo, de transformá-lo. Necessariamente vale-se da língua/linguagem para tanto e desenvolve o pensamento verbal. Este passa a regular o seu comportamento, permitindo que as próprias funções elementares (sensação, percepção, etc.) sejam desenvolvidas para um dado curso que o habilita a estar no mundo de modo ativo” (2007a, p. 245).

dos demais sons existentes na natureza... Do mesmo modo, o significado, separado do aspecto sonoro da palavra se converte em pura representação, em puro ato de pensamento, que se estuda isoladamente como um conceito que se desenvolve e vive independente de seu portador material. A esterilidade da semântica e da fonética clássicas se deve, em grande medida, à ruptura entre o som e o significado, a decomposição da palavra em elementos isolados (Vygotski, 2001, p. 19).

Verificamos então que ambas as funções, a exemplo de todas as funções psíquicas, estão funcionando em unidade indissolúvel. Vygotski (2001) entende por unidade elementos diferentes que gozam de “todas as propriedades fundamentais características do conjunto ... [unidade que] constitui uma parte viva e indivisível da totalidade” (Vygotski, 2001, p. 19, grifos do autor em itálico e meus sublinhados). Ele fala de um cérebro em movimento, plástico, onde as funções se relacionam e vias colaterais são desenvolvidas pela mediação cultural (Vygotskii, 1998).

Para firmar essa ideia da unidade funcional da consciência, dada a sua importância, apresento dois exemplos: a) A memória; b) a percepção.

A memória é o

registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocam tais vestígios (Luria, 1991b, p. 1).

Ela desempenha uma função imensa no pensamento da criança antes de entrar na adolescência. Para a criança, o pensar “significa em grande medida apoiar-se na memória” (Vygotski, 1997b, p. 81). No período escolar, a memória, que era visual-pictográfica, evolui para memória verbal. Nesse momento,

as palavras e as formas lógicas começam a desempenhar o papel de ferramentas decisivas para a rememoração... A fala assume o comando: torna-se a ferramenta cultural mais utilizada e, por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstruída (Vygotsky & Luria, 1996, p. 21).

O processo de memorização não implica apenas o uso da memória, ele inclui obrigatoriamente a atenção, a percepção e a apreensão do sentido.

Por sua vez, a percepção também não funciona isoladamente, para funcionar ela se entrelaça com a atenção, o reconhecimento (ou a memória) e a compreensão. Luria (1991d, p. 40, grifos do autor) afirma que um objeto só é plenamente percebido após “*um complexo*

trabalho de análises e síntese, que ressalta os indícios essenciais e inibe os indícios secundários, combinando os detalhes percebidos num todo apreendido”.

2.3 Condições especiais do desenvolvimento humano: superdotação e/ou genialidade?

Inicialmente, entendo pertinente uma palavra sobre o problema da nomenclatura da(s) condição(ões) especial (ais) do desenvolvimento humano. Minha contribuição será exatamente nesse sentido: a tarefa de pensar dimensões do problema, pois considero que o esforço de elucidação da trama que envolve o desenvolvimento humano superior, e, por conseguinte da escolha ou criação de uma nomenclatura adequada, é uma tarefa muito grande e demanda esforço coletivo. Daí deriva outro problema: como coadunar, como reunir os pesquisadores da área e sensibilizá-los para a necessidade de se empreender tal labuta, ainda vivenciando as condições da ordem capitalista, que conta com o *status* atual da questão para compor sua superestrutura de sustentação?

Voltemos ao problema inicial. Venho acompanhando, nos principais congressos nacionais de educação e psicologia escolar e educacional, a defesa feita por diversos profissionais/pesquisadores de renome, de que o termo “superdotação” deve ser extinto. Pensando a questão, apresento três pontos que espero possam contribuir para o avanço na reflexão sobre o problema.

O primeiro ponto é que, em geral, as discussões, encabeçadas por Zenita Cunha Guenther e seguidas por Denise de Souza Fleith e outros pautam-se em argumentos subjetivos, sem vinculação com a prática social. Por exemplo: “Temos que deixar de usar superdotação, porque é um termo pomposo e rejeitado” (palavras de Guenther na mesa-redonda “Superdotação/Altas habilidades”, realizada na UFSCAR, em São Carlos/SP, em dezembro de 2008). O curioso é que essa autora usa o termo “mais capazes”, que não me parece ser menos pomposo. De qualquer maneira, entendo que essa via de discussão não caminha para a elucidação do problema, não tem consistência para justificar a extinção do termo superdotação e deve ser abandonada.

O segundo ponto seria a apresentação de uma via alternativa à anterior: a de pensar a possível extinção do termo superdotação por estar atrelado à “dotação”, que vem correntemente associado à ideia de algo inato.

Já há algum tempo venho ponderando se essa ideia procede. O que se me apresenta como contraponto é o fato de Vigotski (1989), Vygotski (1997a) ter usado o termo “dotado” nas p. 155 e 158 respectivamente, do tomo V das Obras Escolhidas, para referir-se a “um tipo especial de desenvolvimento”, considerando a incidência da mediação escolar nesse desenvolvimento.

Se até agora me via sozinha com essa reflexão, ela apareceu em congresso recentemente. Em oito de julho de 2009, após minha apresentação da superdotação na ótica histórico-cultural, numa mesa-redonda no IX Conpe (Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional), na Mackenzie/SP, a professora Dr^a Maria Cristina Carvalho Delou, participando do debate, conjecturou que, por conta do significado inatista que o termo superdotação carrega, ele não servia para nomear a condição especial de desenvolvimento que eu acabara de discutir. A teoria estava consistente, mas incoerente com o “nome dado à coisa”. Ela acredita que precisamos criar outro nome, que seja adequado para descrevê-la. Considerei sua preocupação pertinente e mais próxima das reflexões que venho propondo aqui acerca da nomenclatura.

Delou (2001) também contribui com uma pesquisa acerca da nomenclatura realizada para sua tese de doutoramento. Relata a autora que:

No contexto latino formou-se a concepção de que o *dote*³⁷ eram os bens que a mulher levava ao casar-se e aquele que possuía o dote era *dotado*. No contexto grego formou-se a ideia de *talento*³⁸, que também tinha seu correspondente latino, nome dado à moeda da antiguidade grega e romana³⁹ e aquele que possuía talento era *talentoso*. Tanto os substantivos como os adjetivos assumiram significados figurativos relacionados à inteligência humana e *dotes* e *talentos* passaram a representar aquilo que os indivíduos evidenciavam por sua inteligência. O dote passou a referir-se ao dom natural e o *talento* assumiu o sentido de aptidão natural para certas coisas⁴⁰ ou de uma habilidade adquirida. A ideia de talento mostrou-se mais ampla que a ideia do dote, pois enquanto a ideia do dote só incluía o dom natural, na concepção de talento estavam incluídas a concepção do dom natural ou aptidão natural e a habilidade adquirida que é o resultado do exercício da prática. Do mesmo modo figurativo, atribuiu-se às pessoas de “altíssimo grau, ou o mais alto, de capacidade mental criadora em qualquer sentido” (Ferreira, 1996), a designação de *gênio*⁴¹, palavra de origem latina, que simbolizava o espírito que regia o destino de cada um, que era responsável

³⁷ FERREIRA, A.B.H. 1996. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Revisada e Ampliada. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira.

³⁸ FERREIRA, A.B.H. 1996. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Revisada e Ampliada. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira.

³⁹ FERREIRA, A.B.H. 1996. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Revisada e Ampliada. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira.

⁴⁰ BRANCO, M. B. 1879. Novo Dicionário Português-Latino. Lisboa, Livraria Ferreira.

⁴¹ SOUSA, F. A. 1992. Novo dicionário Latino/Português. Porto, Lello & Irmão Editores.

por desencadear determinados fatos. Esta concepção desencadearia na ideia de tendência, inclinação, ou a propensão de cada pessoa, aquilo que determinaria as suas habilidades, que as faria mais espertas e astutas. É uma palavra que também tem sua origem etimológica grega, tanto no sentido próprio como no sentido figurado, na ideia de gerar, dar à luz, causar, originar.... Na língua portuguesa, as palavras *superdotados*, *superdotação* passaram a representar a ideia dos alunos que demonstravam saberes para além dos conhecimentos trabalhados na escola, passando-se pela fase em que acreditou-se que estes saberes teriam que abranger todas as áreas do conhecimento e pela fase em que se acreditou que estes saberes poderiam ser especializados em áreas específicas de conhecimento (Delou, 2001, p. 24 – 25, grifos em itálico da autora e meus sublinhados).

Na cadência da discussão, essa via de reflexão me parece até agora a via mais plausível.

Enquanto não se põe uma resposta ao problema, de minha parte, mantendo essa reflexão em mente, continuarei provisoriamente a usar o termo superdotação em meus trabalhos. Aqui, uso-o como designação de uma condição especial do desenvolvimento intermediária entre o desenvolvimento das pessoas comuns e o das pessoas geniais; e uso genialidade no sentido em que a usava Vigotski: para a condição superlativa, pioneira do desenvolvimento.

O terceiro ponto que quero considerar é que essa condição especial do desenvolvimento da qual estamos falando apresenta-se em graus acentuadamente diferentes de quantidade, qualidade e complexidade. Esses graus vão desde a proximidade com os apresentados pelas pessoas comuns [Poderíamos denominá-los dotação? Superdotação? Outro nome?] a níveis que ficam nas raias dos superlativos [Poderíamos chamá-los de genialidade? Outro nome?]. Dessa forma, acrescenta-se à tarefa de pensar “um nome para a coisa” a de pensar se estamos falando de uma coisa só, ou duas, ou mais.

Vigotski (1989, 1998a), Vygotski (1997a) fala também em elevados graus de talento, em desenvolvimento supervalioso das capacidades e em genialidade, além do termo *dotação* citado acima⁴². Cabe pensar se o autor que norteia este trabalho estava se referindo a uma só condição em graus variados ou a condições diversas e se, com os avanços que temos hoje, especialmente na genética e mapeamentos cerebrais, associados aos avanços nas reflexões sobre as mediações, desenvolvidas pelos discípulos vigotskianos, e outros, temos condição de esclarecer essa questão.

⁴² Na literatura em geral, tenho encontrado os termos: dotado, bem-dotado, sobredotado, superdotado, supernormais e homens de exceção.

Discutido o problema da nomenclatura, dou sequência ao texto trazendo elementos para a ampliação da reflexão acerca do último ponto abordado: estamos falando de uma ou mais condições especiais do desenvolvimento?

No texto sobre a genialidade já referido, Vigotski (1998a) conceitua-a como uma condição raríssima e altamente complexa do desenvolvimento humano, manifestada por meio de uma amplitude descomunal do pensamento, de modo que a pessoa consegue abarcar um vastíssimo círculo de questões e problemas teóricos e práticos e lançar mão de uma máxima produtividade criadora.

Constituir-se uma genialidade em todos os campos numa mesma pessoa é uma possibilidade remota – o raríssimo dentro de uma condição extrema e peculiaríssima de desenvolvimento humano; em geral ocorre um desenvolvimento incomum da atividade criadora em uma área do conhecimento humano: na ciência, na arte, na política, etc.

A genialidade é constituída na relação dialética entre a cultura e a herança genética. Vigotski (1998a) ressalta que, embora possa haver uma transmissão hereditária de genes com as singularíssimas bases biológicas para a genialidade – o que não estava devidamente esclarecido em 1929, quando ele escreveu e ainda não está em 2009, apesar dos inúmeros avanços nas pesquisas genéticas e cerebrais – é pouco provável que ocorra em um descendente a mesma configuração de genialidade. Trata-se de uma combinação altamente complexa e multifatorial, possivelmente irrepetível.

Outro fator que corrobora o que defendi acima é que a genialidade não está centrada em uma única função psicológica superior, também não são inerentes a ela todas as funções propriamente psicológicas do indivíduo. Ela é construída nas interconexões, nos entrelaçamentos entre uma série de funções psicológicas superiores e elementos de estrutura complexa, no processo de desenvolvimento peculiar de cada indivíduo - embora, é claro, esteja integrada a todas as funções no conjunto da unidade funcional do sistema psíquico.

Outro fator que também pode influenciar é que a genialidade é datada historicamente. Os inventos e descobertas científicos costumam ocorrer simultaneamente por meio de mais de um gênio. Isso se dá porque eles/elas já existiam enquanto possibilidade histórica. Shuare (2009) afirma que as novas ideias se alimentam da mentalidade geral já formada. As condições estavam dadas no contexto das relações humanas, e as genialidades as concretizaram. Como afirma Vigotski (1998a):

Toda grande descoberta, invento ou qualquer manifestação de criação genial, é preparada por todo o curso prévio do desenvolvimento, condicionada pelo

nível cultural da época, suas necessidades e imposições.... O determinismo histórico das grandes descobertas e de todas [as] criações das pessoas geniais, revela-se ainda em mais um fato notável: propriamente na contemporaneidade de muitas descobertas científicas (Vigotski, 1998a, p. 11).

Retomando, aponte até aqui questões e hipóteses: a via do argumento subjetivo pode levar ao estabelecimento de uma nomenclatura adequada para a condição especial superior do desenvolvimento humano? O termo *dotação* pode ser usado para referir-se a algo não inato, tal como o fez Vigotski? Superdotação reflete uma condição de desenvolvimento advinda de um processo dialético? Superdotação e genialidade são o mesmo fenômeno, ou são dois fenômenos diferentes?. Elas ficam como tema para outros trabalhos, e espero que expô-las aqui possa abrir o diálogo com outros pesquisadores, assim como fazer uma apresentação de como Vigotski conceituou a genialidade no seu tempo.

Sigo agora apresentando algumas sínteses que já realizei no estudo das condições superiores do desenvolvimento humano, as quais, independentemente de serem chamadas de “superdotação”, “genialidade” ou outro(s) nomes e de serem aplicadas em uma ou mais condições especiais do desenvolvimento, parecem-me válidas. Observo que, para apresentá-las, manterei neste momento o termo *superdotação*.

A superdotação é um fenômeno eminentemente humano, ela está inalienavelmente vinculada ao trabalho (como atividade ontológica do homem, como atividade vital, como mediador das objetivações, das produções do homem), à sociabilidade (propriedade que põe o homem em relação com outros homens e permite a existência da humanidade em seus dois sentidos: espécie e gênero) e à linguagem (que permite a apropriação da cultura e a comunicação). Manifesta-se na apropriação e uso de signos e ferramentas de modo mais eficiente do que as pessoas comuns e se reflete, segundo Leites (1969), num aprofundamento do pensamento a ponto de ver nos fatos corriqueiros grandes problemas e descobrir suas leis fundamentais.

A constituição da superdotação implica um componente inato (os reflexos incondicionados, os instintos – como fonte energética advinda das necessidades materiais – as particularidades do sistema nervoso – desenvolvimento da medula espinhal, bulbos e centros subcorticais; a mielinização das fibras nervosas, os nexos interfuncionais, etc.) superado dialeticamente pela apropriação do mundo objetivo e humanizado (a natureza, os instrumentos criados pelos homens das gerações anteriores para dominá-la, os frutos das relações estabelecidas entre eles na produção de sua vida).

Observa Vygotski (1995):

Cada etapa sucessiva no desenvolvimento do comportamento nega, por uma parte, a etapa anterior, a nega no sentido de que as propriedades inerentes à primeira etapa do comportamento se superam, se eliminam e se convertem às vezes em uma etapa contrária, superior. Observemos, por exemplo, o que ocorre com o reflexo incondicionado quando se transforma em condicionado. Vemos que uma série de propriedades relacionadas com seu caráter hereditário (o estereotípico, etc.) se nega no reflexo condicionado porque é uma formação provisória, flexível, muito sujeita a influências de estímulos alheios Assim pois, cada etapa seguinte modifica ou nega as propriedades da anterior, Por outra parte, a etapa anterior existe dentro da seguinte, como se demonstra na etapa do reflexo condicionado. Tem as mesmas propriedades que o reflexo incondicionado pois se trata do mesmo instinto inclusive que se manifesta e existe de outra forma e distinta expressão (Vygotski, 1995, p.157-159, grifos meus).

Essa mesma relação dialética vai se repetindo incessantemente no próximo passo, os reflexos condicionados são superados por incorporação pela reação intelectual, que a cada passo vai se tornando mais complexa e assertiva.

O que estou indicando aqui é que o que ocorre não é uma negação do biológico, pois para que a superdotação seja constituída é preciso que uma estrutura anatômica e fisiológica especial entre em relação dialética com uma rica apropriação do cultural, mas sim, como assinalei desde o primeiro capítulo, um novo posicionamento quanto à determinação das características biológicas no desenvolvimento humano, um avanço no sentido de pensarmos que a superdotação vem existindo ao longo da história da humanidade, com características peculiares em cada etapa histórica, condizente com o desenvolvimento das forças produtivas e as relações estabelecidas entre os homens.

Para compreender a gênese da superdotação, é possível formular o problema e a resposta a ele de duas formas. Se defendêssemos a ideia de que a superdotação brota espontaneamente em qualquer pessoa conforme o meio em que viver, ou que pode ser criada deliberadamente em qualquer pessoa, estaríamos negando o mecanismo biológico da hereditariedade; se, por outro lado, apoiássemos a ideia de que a hereditariedade é responsável pela superdotação, estaríamos afirmando que o ambiente e a apropriação da cultura pouca influência têm no desenvolvimento da potencialidade humana.

Se nos pautássemos na primeira ideia apresentada, estaríamos nos contrapondo a estudos clássicos como os de Leontiev [1978] e Luria [1991a], corroborados por Duarte [1993], que asseveram a existência de similaridade da relação com a espécie, nos seres humanos e nos animais: ambos se transmitem via herança genética, embora nessa transmissão o repertório animal já venha delimitado nos genes, e o humano, não.

Explicando melhor: em seus estudos sobre vertebrados superiores, Luria (1991a) afirma que esses possuem a capacidade de desenvolver comportamentos individualmente variáveis, resultantes da interação entre as características fundamentais da espécie e as condições ambientais variáveis, sendo as primeiras transmitidas pela hereditariedade e as segundas pelas condições particulares da vida de cada um. Duarte retoma essa defesa de Luria e complementa que

cada animal tem que se adaptar a essas condições particulares desenvolvendo adequadamente aquilo que herdou da espécie. No caso do ser humano, os processos de objetivação e apropriação⁴³ não são mediadores entre o indivíduo e a espécie humana, pois a relação com a espécie se realiza da mesma forma que com os animais, isto é, pela transmissão genética (Duarte, 1993, p.18, grifo meu).

Fica claro que, se o arcabouço biológico humano herdado geneticamente não traz fixadas em si as características que nos permitem ser efetivamente humanos [elas estão fixadas na cultura], por outro lado, ele constitui nosso aparato inicial para inserção no mundo e desempenha um papel importante na constituição do psiquismo e no processo de apropriação do gênero humano. O problema é quando se cai nos extremos, de superestimar a determinação genética ou – contrariamente – de negar sua imprescindibilidade na constituição do ser humano. Retirar um dos elementos que se influenciam recíproca e continuamente – como é o caso do biológico e o cultural – para tentar entender a questão da superdotação conduz, necessariamente, seja qual for a conclusão a que se chegue, a uma hipóstase, ou seja, a uma resposta que, embora não passe de uma ficção ou abstração, será considerada equivocadamente como real.

Se partimos da segunda ideia apresentada – que a superdotação está dada no código genético e independe das mediações sociais – estamos reduzindo o indivíduo à espécie humana⁴⁴. Duarte (1993, p. 18) esclarece o equívoco de tal afirmação, destacando o seguinte:

o mecanismo biológico da hereditariedade não transmite aos indivíduos as características que permitirão considerá-lo efetivamente um ser humano. Isso significa que não é a espécie que contém essas características, não é na espécie que as características humanas possuem uma existência objetiva. A

⁴³ Duarte (1993) delimita duas categorias que exprimem a dinâmica do processo de autoconstrução do ser humano ao longo da história: objetivação: definida como o processo de produção e reprodução da cultura humana, da vida em sociedade; e a subjetivação: que seria a aproximação individual, das elaborações humanas objetivadas, como seja, ao serem internalizadas, passem a integrar as características singulares do homem que delas se apropria.

⁴⁴ Definida por Leontiev [19--., p. 170] como “o conjunto dos seres mais próximos uns dos outros”.

objetividade das características humanas historicamente formadas constitui o gênero humano⁴⁵.

A questão salta então de dois elementos excludentes para três elementos essenciais⁴⁶: 1) a genética, 2) a cultura, 3) a complexa relação dialética entre elas, que, num processo contínuo, constituirão a síntese de um vir-a-ser superdotado [em alguns indivíduos], situado no bojo de um vir-a-ser histórico [em todos os indivíduos]. Deriva-se daí a conclusão de que a superdotação é concreta e datada. É uma condição especial do desenvolvimento, que pode ocorrer em alguns indivíduos que, como todos os homens, são concretos e datados, fruto das condições objetivas – das relações dinâmicas com os micro e macrogrupos em que vive, do atual nível de desenvolvimento tecnológico, das relações sociais próprias desse tempo –, as quais carregam em suas entranhas, por superação, todos os modos anteriores nos quais os homens se organizaram para produzir sua vida.

Entender a origem e o desenvolvimento da superdotação (suas relações dinâmico-causais, seu movimento) e pensar alternativas para avaliação, atendimento e encaminhamentos em relação aos indivíduos que a apresentem são exercícios mentais que requerem uma análise inserida no movimento histórico que a constitui e expressa.

Márkus pinça, dos escritos de Marx, a máxima de que o homem se relaciona com a natureza num movimento de “aspiração e expiração”, que ele “Condensa em si todas as forças da natureza para voltar a irradiá-las” (1974, p. 15), e nas objetivações/subjetivações vai desenvolvendo necessidades qualitativamente novas que movimentam novas capacidades de produção e apropriação da natureza – inclusive da sua própria natureza. Por exemplo, corroborando o pensamento marxiano e autores que dele se valeram, como Friedrich Engels, Liév Vigotski, Alexander Luria, Aléxis Leontiev, György Márkus, Karel Kosik, Lucién Séve e outros, entendemos que a “natureza do homem” é social. Esse processo repetido de objetivação/subjetivação com a natureza está intrinsecamente enlaçado com a objetivação/subjetivação das próprias características de um vir-a-ser humano. A unidade entre objetividade e subjetividade constitui a sua essência. Logo, o homem vai se apropriando “das capacidades, as formas de conduta, as ideias, etc. originadas e produzidas pelos indivíduos que o precederam ou que coexistem com ele, e as assimila (mais ou menos universalmente) a sua vida e à sua atividade” (Márkus, 1974, p. 27), construindo a totalidade da sua capacidade objetivadora.

⁴⁵ Segundo Duarte (1993, p.18), a categoria Gênero Humano, “expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento”.

⁴⁶ Essa temática é discutida também em Bifon e Facci (2008) e Bifon (2009).

Para além da atividade produtiva, e também nela, a sociabilidade perpassa visceralmente o homem. Leontiev (1978) e Márkus (1974) descrevem como cada criança que nasce encontra um mundo humanizado, configurado pela forma de produção e reprodução da vida própria daquele momento histórico. As forças humanas essenciais estão materializadas e em movimento, mas desde os primórdios da história humana, conforme as relações foram se tornando mais complexas, o homem foi transitando da relação de utilidade determinada pela necessidade biológica para a determinada pelas necessidades culturais, da satisfação direta para a satisfação mediada de suas necessidades. O simples fato de nascer como espécie humana não conduz à genericidade humana. “Nem a natureza em sentido objetivo nem a natureza em sentido subjetivo existem de modo imediato e adequado para o ser humano. Enquanto objetos humanos estão dados só como tarefa” (Marx, citado por Márkus, 1974, p. 29).

É só no trabalho coletivo, na rede de mediações estabelecida com outros seres humanos, que a criança pode apropriar-se dos instrumentos criados objetivados pelos seres humanos – os quais expressam a potência passada e atual do gênero humano - e apropriar-se da forma como usá-los [consciente e voluntariamente], desenvolvendo uma capacidade que não é dada *a priori*, de reproduzir o uso que os homens têm feito de cada objeto, bem como de criar novas formas de uso e novos objetos, pois “nas ferramentas ficam embutidas tanto os processos para seu emprego, quanto a potencialidade do processo criativo... Quando dominam o já criado, isso os leva a novos processos de elaboração prática e mental, novas formas de pensamento e provoca novas necessidades de conhecimentos” (Barroco, 2007a, p. 236-237)

Do que apresentei até aqui e à luz dos autores referenciados, enuncio, para continuar o debate, três reflexões:

1ª – O ser humano não nasce superdotado.

2ª – A relação entre a herança genética e a cultural na constituição da superdotação não é passível de ser expressa numericamente.

3ª – A superdotação é datada.

A primeira reflexão é que o homem não nasce com dons, talentos ou habilidades específicas, como é defendido pelas teorias inatistas, anistóricas, cuja disseminação no senso comum gera assertivas frequentes, como: “João nasceu com talento para música”, “Pedro é um matemático nato”, “Rosa tem dom para ensinar como a mãe”, “Augusto será um advogado genial como pai”; porém não vemos afirmações do tipo: “Lígia tem um talento

inato para icnologia⁴⁷”, “Júlio que nasceu na fazenda tal, estudou na escola rural tal, tem altas habilidades para mergulho exploratório”.

Se Júlio tivesse a oportunidade de conhecer o mar e suas aventuras – pelos livros infantis, pelos filmes, pelas aulas de geografia, em viagens... poderia construir um interesse por essa profissão, e quanto mais pesquisasse, mais habilidoso poderia se tornar. O desenvolvimento de Júlio, movimentado pela relação dialética entre sua herança biológica e esses conhecimentos, poderia torná-lo um bom mergulhador ou até mesmo um mergulhador superdotado (se fosse o caso); mas sem o acesso ao conhecimento, isso se converte numa impossibilidade. O fato de Júlio seguir os passos dos familiares no trabalho na fazenda acaba sendo o mais provável, e muitas vezes justificado como herança sanguínea.

Pensemos outra ilustração: dizer que João nasceu com talento para música, defender que isso já está posto no DNA, é inconcebível se pensarmos para além das raias da aparência. A música é uma criação da humanidade. Leontiev (1978) ensina que, diferentemente dos sons naturais, os sons musicais constituem sistemas próprios, com componentes (ex: altura) e constantes (ex: relações tonais) específicos, que exigem um ouvido humanizado para discerni-los – o ouvido tonal; logo, a música está registrada na cultura, e não no biológico. Por outro lado, ter contato com a música, com músicos, instrumentos musicais, etc. conduz à apropriação dessa arte, e inicialmente por imitação, depois por criação, a habilidade musical pode ser desenvolvida – seja em parâmetros normais seja em superdotados, conforme as relações estabelecidas com o aparato biológico.

Por esses exemplos, explícito e defendo a ideia de que ninguém nasce superdotado, menos ainda, superdotado para algo específico. A superdotação é construída na relação dialética que movimenta o desenvolvimento humano. O que vem no aparato biológico são condições estruturais e funcionais que podem possibilitar uma apropriação mais efetiva, com conseqüente objetivação mais acurada. Leontiev, ao discutir o desenvolvimento do psiquismo humano, foi bem claro: “as faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões” (Leontiev, 19-- , p. 274-275).

Também as diferenças individuais existentes nessa aptidão primária não selam o destino do desenvolvimento humano, elas são apenas possibilidades iniciais. São as

⁴⁷ Icnólogo: profissional que estuda as fezes fossilizadas de dinossauros, para descobrir através dos animais e plantas que lhes serviam de alimento, detalhes sobre o ambiente terrestre na pré-história. Os vestígios encontrados revelam informações acerca do clima e às vezes permitem a reconstituição de paisagens inteiras. Maiores informações sobre esse trabalho podem ser encontradas no site www.emory.edu/college/envs/research/ichnology, acesso em 15 de março de 2001.

mediações culturais que incidirão sobre elas e numa relação contínua, irão colorindo a singularidade de cada indivíduo, às vezes com nuances comuns, às vezes com nuances inusitadas.

Uma segunda reflexão passível de ser derivada do que foi apresentado diz respeito à impossibilidade de colocar numa fórmula matemática uma proporção média de quanto há de genética e quanto há de cultural em um ser humano – seja ele superdotado ou não. Não cabe numa tabulação estatística. Não é meramente uma questão quantitativa. Ao contrário, o desenvolvimento terá que ser avaliado em comparação à qualidade de si mesmo antes de cada ação educativa. Terá como parâmetro não um score, médias, medianas e dispersões, mas o movimento entre as zonas de desenvolvimento real e proximal (conceitos vigotskianos), ou seja, entre o que a criança é capaz de fazer hoje sozinha (desenvolvimento real) e o que é capaz de fazer hoje com mediações (desenvolvimento potencial). Na transformação do que hoje é conhecimento potencial em conhecimento real de amanhã (o que abre novas zonas potenciais) está o espectro de desenvolvimento de uma pessoa – que pode ocorrer de modo deficiente, comum ou superior em relação às demais.

Considero importante abordar esse aspecto em virtude da forte tendência ainda presente nas ciências, e mais precisamente na Psicologia, de medir o homem matematicamente. Não raro, dados estatísticos, resultados numéricos dos testes psicológicos, etc., são colocados acima de ou substituem a análise, a reflexão sobre eles. Talvez numa busca saudosista de um “homem natural” descartiano⁴⁸, que, assim como tudo na natureza, estaria escrito em linguagem matemática, bastando aprender essa ciência para apropriar-se do conhecimento a seu respeito.

Defendo que para entender a superdotação numa perspectiva vigotskiana, esse homem natural não é suficiente. Somente na formação multifacetada com uma síntese singular do homem cultural esse fenômeno é passível de ser apreendido.

Duarte (1993, p. 150) afirma que “Todo ser humano é único, irrepetível, singular” (grifo meu). Isso me leva a uma terceira reflexão, pois, embora singular, esse homem é determinado. Logo, pensar a superdotação hoje, em 2009, é diferente de pensá-la em

⁴⁸ René Descartes (1596-1650) – filósofo, matemático e cientista, é conhecido como “O pai da filosofia moderna”. Algumas de suas obras mais referenciadas são: “O Discurso do método”, “Meditações” e “Princípios de filosofia”. Ele acreditava “que o universo nada mais era que uma máquina”. A natureza funcionava mecanicamente de acordo com leis matemáticas. Esse quadro tornou-se o paradigma dominante na ciência até nossos dias. O objetivo da “ciência” descartiana era a de usar seu método analítico para formar uma descrição racional completa de todos os fenômenos naturais num único sistema preciso de princípios mecânicos regidos por relações matemáticas (Guimarães, 1997).

qualquer tempo passado ou futuro. O “ser superdotado” é uma condição viva e dinâmica, determinada tanto pelo código genético quanto pela cultura e relações humanas – que são historicamente determinadas.

De acordo com Barroco (2007d), cada período histórico apresenta aos homens necessidades e desafios próprios, conforme o nível de desenvolvimento alcançado até aquele momento. Isso se reflete na constituição de um tipo de homem diferente em cada período, que estabelece relações sociais concordantes com as determinações típicas daquele momento e que cria e produz de modo diferenciado. Por sua vez, sendo a superdotação uma variação do desenvolvimento singular do homem constituído dessa forma, ela também está sujeita à mesma lei de variabilidade conforme a etapa histórica.

Vigotskii (1998, p. 11) afirma que existe criação

onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que essa novidade pareça ao comparar-se com as realizações dos grandes gênios. Se agregamos isso à experiência coletiva que agrupa todas essas contribuições insignificantes por si da experiência individual, compreendemos quão imensa é a parte de tudo o que foi criado pelo gênero humano e corresponde precisamente à criação anônima coletiva dos inventores anônimos.

Sem o conjunto das atividades dos homens que os precederam ou foram contemporâneos, nenhum superdotado pode dar sua contribuição. Os limites e as possibilidades históricas que colocaram a sua superdotação como possibilidade estão intrinsecamente vinculados à história de toda a humanidade, conforme já discuti neste capítulo.

Qualquer criação, seja superdotada ou não, parte das condições postas sócio-historicamente e passa pelas mediações sociais. Escreve Barroco: “Quanto mais o homem se apropria do ‘já-criado’, mais pode vir a desenvolver e a manifestar seus processos criadores e vice-versa” (2007d, p. 29).

Na sequência, destaco o compromisso ético requisitado para a práxis humana e como os principais autores que norteiam este trabalho cumpriram tal compromisso, dedicando suas vidas e produções científicas à luta pela humanização de todos os homens.

2.4 A produção de Marx e Vigotski: exemplos de comprometimento ético no uso das condições especiais do desenvolvimento

o grande homem é grande não porque suas particularidades individuais imprimem uma fisionomia individual aos acontecimentos históricos, mas porque é dotado de particularidades que o tornam o indivíduo mais capaz de servir às grandes necessidades sociais de sua época (Plekhanov, 2008, p. 157).

Com o objetivo de explicitar a teoria, demonstrar como os referenciais do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, mais que um referencial filosófico-metodológico, são um compromisso ético e político do indivíduo com todos os homens e consigo mesmo, e que este compromisso deve nortear nossa prática educativa, seja com alunos com desenvolvimento comum seja com superdotados/geniais, discutirei neste tópico a biografia de Marx e Vigotski, considerando também a participação de Engels.

O compromisso com o coletivo que venho referindo aparece nas seguintes palavras de Engels (1883, s.p.) sobre Marx:

Marx era antes de tudo um revolucionário. Contribuir, de um modo ou de outro, com a queda da sociedade capitalista e de suas instituições estatais, contribuir com a emancipação do moderno proletariado, que primeiramente devia tomar consciência de sua posição e de seus anseios, consciência das condições de sua emancipação – essa era sua verdadeira missão em vida.

Alerto que não se trata aqui da discussão de uma “análise diagnóstica”, mas sim, de uma ilustração teórica pautada nas pesquisas e análises realizadas até o momento: Marx e Vigotski são tomados como exemplos de genialidade e Engels, de superdotação, contrariando o que ele mesmo pensava ser, um polímata⁴⁹.

A pesquisa e o estudo da produção de Marx e de Vigotski revelam uma grande similaridade. Ambos criaram um método de leitura da realidade enquanto a liam e socializavam os frutos de seus trabalhos. Ambos mergulharam nas questões de seu tempo e buscaram incansavelmente respostas para tais questões.

Guippenrélter e Puziréi (1989) discorrem sobre a audácia e o caráter heurístico que ainda hoje se descobre na produção de Vigotski – cerca de 200 obras, entre elas, 24

⁴⁹ POLIMATIA: dicionarizada como uma instrução extensa e variada, advém do grego polys = muito + mathein = aprender. Um indivíduo que recebe boas mediações escolares pode adquirir grande erudição e conhecimentos amplos, que o levem a expressar-se muito bem em vários campos simultaneamente, tanto nas ciências quanto nas artes.

monografias, que abriram novas vias de desenvolvimento no conhecimento psicológico. Vygotskaya (citada por Barroco, 2007a), em 1999, fez a seguinte consideração sobre o trabalho de seu pai:

Eu penso que a longevidade dos escritos de Vygotsky em Educação Especial resulta do fato de que eles articulam com êxito teoria e prática. Ele “fez” ciência com suas próprias mãos. A teoria de Vygotsky era frutífera porque surgiu das demandas da prática, e a prática tinha êxito porque foi fundamentada na teoria considerada em profundidade.

Toda produção de qualquer homem, mesmo que seja genial, é determinada pela prática que a demandou e possibilitou. Não é possível falar de um gênio sem remeter a todos os pesquisadores – geniais, superdotados, comuns e deficientes – que o precederam e lhe foram contemporâneos. Não obstante, há alguns que têm uma participação primordial na vida de um gênio e sua produção, e esse é o caso de Engels na vida de Marx. Como insiste José Paulo Netto, Engels foi muito mais do que um segundo violino. Vejamos por quê.

O capitalismo na Alemanha, no século XIX, conforme discutido por Cândido (2008), reunia uma situação de atraso econômico e de revoluções do pensamento instituídas pelos filósofos alemães. Cândido (2008, p. 37) aponta que isso “junto com a necessidade da correta interpretação do mundo para transformá-lo, impulsionam Marx e Engels”.

Venho defendendo ao longo deste trabalho que a pessoa que apresenta condição biológica para a constituição de um desenvolvimento genial – no caso, Marx –, ou superdotado – no caso, Engels – precisa entrar em relação dialética com as condições materiais de seu tempo, para que essa superdotação e/ou genialidade possa ser construída e objetivada. Pois bem, Cândido (2008) assevera que estas condições estão dadas e Mészáros (2006) descreve como estas condições transformaram um homem com potencialidade para tanto, em gênio:

A superioridade radical de Marx sobre todos os que o precederam é evidente na historicidade dialética coerente de sua teoria, em contraste com as debilidades de seus precedentes, que, em um ou outro momento, foram todos obrigados a abandonar o terreno real da história em favor de alguma solução imaginária das contradições que possam ter percebido, mas que não podiam dominar ideológica e intelectualmente (Mészáros, 2006, p. 45).

Mészáros (2006) ressalta que, além de dominar os signos e ferramentas oferecidos pela cultura, Marx demonstrava uma capacidade sem paralelo para formular ideias de maneira gráfica. Suas formulações teóricas, aparentemente simples, são ricas em múltiplas

interconexões filosóficas. Ele apropria-se das questões levantadas pelos seus predecessores e analisa-as de modo diferente, amplo e profundo, buscando a essência dos fenômenos. Um exemplo tácito disto, entre tantos, são os Manuscritos econômico-filosóficos. Reproduzo as palavras de Mészáros acerca deles – longas, mas justificadas:

são, evidentemente, obra de um gênio. Considerando-se o caráter monumental dessa síntese e a profundidade de suas visões, é quase inacreditável que eles tenham sido escritos por um jovem de 26 anos. Pode parecer que existe uma contradição entre reconhecer a ‘obra de um gênio’ e o princípio marxista segundo o qual os grandes homens, assim como as grandes ideias, surgem na história ‘quando o tempo está maduro para eles’. Na realidade, o ‘gênio do dr. Marx’ foi notado por Moses Hess e outros muito antes da publicação de qualquer uma de suas grandes obras.

Mas não existe nisso nenhuma contradição. Pelo contrário, a própria evolução de Marx confirma o princípio geral do marxismo. Pois o ‘gênio’ é apenas uma potencialidade abstrata, antes de articular-se em relação a algum conteúdo específico, em resposta às exigências objetivas de uma situação historicamente dada... Na realização concreta da potencialidade do gênio de Marx sua apreensão do conceito de ‘auto-alienação do trabalho’ representou o elemento crucial: o ‘ponto de Arquimedes’ de sua grande síntese. O desenvolvimento desse conceito até sua amplitude complexa, marxiana – como ponto filosófico sintetizador do dinamismo do desenvolvimento humano – era simplesmente inconcebível antes de uma certa época, isto é, antes do amadurecimento relativo das contradições sociais nele refletidas. Sua concepção também exigia o aperfeiçoamento dos instrumentos e ferramentas intelectuais – principalmente pela elaboração das categorias da dialética – necessários a uma compreensão filosófica adequada dos fenômenos mistificadores da alienação, bem como, é claro, o poder intelectual de um indivíduo que pudesse fazer uso adequado desses instrumentos. E finalmente, mas nem por isso menos importante, o aparecimento desse ‘ponto de Arquimedes’ conceitual também pressupunha a intensa paixão moral e o caráter inabalável de alguém preparado para declarar ‘guerra por todos os meios’ às ‘condições nas quais o homem é um ser aviltado, escravizado, abandonado, desprezível’; alguém que pudesse ver a sua realização *pessoal*, a realização de seus objetivos intelectuais, na ‘realização por meio da abolição’ da filosofia, no curso de uma autêntica guerra. O preenchimento simultâneo de todos esses requisitos era, na verdade, imprescindível à elaboração marxiana do conceito de ‘auto-alienação do trabalho’, numa época em que as condições estavam ‘maduras para tanto’ (Mészáros, 2006, p. 76, grifo meu).

Fica bastante evidente nestas palavras o caráter de pioneirismo dos gênios. Marx tem uma originalidade radical. “Ele rompeu pela raiz com a tradição ocidental e ... instaurou um novo patamar científico-filosófico” (Tonet, 2005, p. 52), ao desvelar a natureza essencial do processo social: “ele é ao mesmo tempo, uno e múltiplo, permanente e mutável, embora radicalmente histórico. E ... estes aspectos não só não são conflitantes entre si, senão que se exigem mutuamente, compondo uma unidade indissolúvel” (Tonet, 2005, p. 72-73).

Tantos anos passados, e o Marxismo continua tão atual ou até mais do que quando foi escrito. Saviani (1991b, p. 10) afirma que “uma filosofia é viva enquanto expressa a problemática própria da época que a suscitou e é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não tiver sido superado”. Por sua vez, Lombardi (2005) lembra que continuamos no capitalismo, com todos os problemas que isto implica e que foram o mote de todo o trabalho de Marx. Por isso, “o marxismo continua sendo uma concepção viva e suficiente, ainda na contemporaneidade, para a análise crítica da sociedade capitalista, além de ser um referencial revolucionário e transformador da ordem existente” (Lombardi, 2005, p. 2-3).

Para que toda a obra marxiana pudesse ser construída, Engels foi fundamental. No texto “Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã”, ele coloca uma nota, dizendo como acredita ter sido sua participação na obra marxiana. Vejamos:

Ultimamente, tem-se aludido, com frequência, à minha participação nessa teoria; não posso, pois, deixar de dizer aqui algumas palavras para esclarecer este assunto. Que tive certa participação independente na fundamentação e sobretudo na elaboração da teoria, antes e durante os quarenta anos de minha colaboração com Marx, é coisa que eu mesmo não posso negar. A parte mais considerável das ideias diretrizes principais, particularmente no terreno econômico e histórico, e especialmente sua formulação nítida e definitiva, cabem, porém, a Marx. A contribuição que eu trouxe – com exceção, quando muito, de alguns ramos especializados – Marx também teria podido trazê-la, mesmo sem mim. Em compensação, eu jamais teria feito o que Marx conseguiu fazer. Marx tinha mais envergadura e via mais longe, mais ampla e mais rapidamente que todos nós outros. Marx era um gênio; nós outros, no máximo, homens de talento. Sem ele, a teoria estaria hoje muito longe de ser o que é. Por isso, ela tem, legitimamente, seu nome.

Essa fala de Engels me parece localizar adequadamente Marx numa condição de desenvolvimento superlativo; entretanto, a contribuição de Engels é muito maior do que ele modestamente registra. Parece-me que uma condição comum do desenvolvimento, como talento, não seja suficiente para que Engels, mesmo antes da constituição do próprio método marxiano, alcançasse uma amplitude de pensamento que hoje nos é possível por meio deste método. Se ele não foi determinante no que Marx construiu com sua genialidade, ele foi determinante para orientar Marx em alguns momentos, o que possibilitou que a contribuição de Marx tenha sido tão grande – não apenas pela afetividade e ajuda financeira, mas por sua parceria intelectual com Marx. Marx vinha fazendo alguns trabalhos interessantes, mas quando se apropriou do texto “Esboço de uma crítica da economia política”, escrito por Engels e publicado no número único dos Anais Franco-Alemães, em fevereiro de 1844, seu

trabalho tomou novo rumo, de importância histórica acentuadamente maior. No “Prefácio à crítica da economia política”, Marx denomina esse texto de genial, e diz que desde então manteve por escrito um intercâmbio permanente de ideias com Engels. Também foi graças a um esforço descomunal de Engels, que incluiu, além da compilação de notas, a estruturação e publicação dos textos, que temos acesso aos volumes II e III d’O capital, publicados depois da morte de Marx.

Isto me leva a cogitar se ante as “mesmas condições” históricas a relação dialética entre as condições materiais e as condições biológicas e subjetivas de cada um destes grandes pensadores não teria resultado em condições diferentes de desenvolvimento. Engels não teria constituído uma genialidade [ou teria?]; nem por isso, sua contribuição foi menos importante, pois não é uma questão de “valoração moral”, é uma questão de realização máxima do potencial de cada um e da partilha coletiva desse máximo. Mas Engels teria movimentado a genialidade de Marx com a partilha de seus produtos, e acabou sendo tão essencial no movimento do desenvolvimento de Marx quanto Marx o foi no seu; e juntos nos deixaram uma grande contribuição revolucionária.

Tal legado, por sua vez, representou uma guinada na direção da produção da genialidade de Vigotski⁵⁰: Quando ele se apropriou de Marx, a totalidade do seu modo de pensar foi movimentada e superada, atingindo um novo patamar qualitativo. Leontiev presenciou esse acontecimento e o registrou da seguinte forma:

Através da hipótese do caráter mediado dos processos psíquicos mediante ‘instrumentos’ peculiares, Vygotski tratava de introduzir na ciência psicológica as diretrizes da metodologia dialética marxista, não de um modo declarado, mas sim materializado em um método. Essa é a principal característica de toda a obra de L. S Vygotski e é nela precisamente que radica seu êxito.... A apropriação dos fundamentos da dialética marxista elevaram o pensar de Vygotski a uma fase qualitativamente nova (Leontiev, 1997, p. 432).

Vigotski não havia frequentado a escola pública, esta fora substituída pela tutoria de Salomon Ashpiz, que, segundo Wertsch (1988), era mestre na formação de mentes, especialmente naquelas como a de Vigotski, que possuía elevada capacidade inquisitiva. “Sua mente era capaz de absorver uma enorme quantidade de informações de diversa procedência,

⁵⁰ Em textos anteriores (Bifon, 2008; Bifon e Facci, 2009) referi-me a Vigotski como superdotado. Até então, dado o estágio de meus estudos, ainda não havia me debruçado sobre a questão da genialidade e optara por usar indistintamente o termo superdotação para as condições especiais de desenvolvimento. Aqui passo a entender sua obra no parâmetro de genialidade, mas como venho assinalando, tanto genialidade quanto superdotação estão sendo usados provisoriamente, enquanto busco uma compreensão melhor e a(s) nomenclatura (s) adequada à(s) condição (ões) especial (ais) do desenvolvimento humano.

analisando-as em função de uma série de princípios dirigentes” (Wertsch, 1988, p. 28). Já no ginásio, estudou alemão, francês e latim, enquanto em casa estudava grego e hebreu antigos (Shuare, 2009).

Vigotski foi um aluno brilhante. Interessava-se por teatro, poesia, literatura, história e filosofia e filologia; leu informes de psicologia étnica e outros. Frequentemente recitava trechos de seus versos favoritos. Dispensava a recitação completa, porque escolhia apenas os versos que capturavam a essência do poema. Aos 15 anos era conhecido como “pequeno professor”, pois mediava as discussões entre os colegas, analisando o contexto histórico dos temas em pauta, lançando mão de simulações teatrais e debates (Wertsch, 1988). Publicou resenhas de livros de escritores simbolistas, como A. Beli, V. Ivanov, D. Mereshkóvski, e traduziu os psicólogos estrangeiros de maior expressão [psicanalistas, behavioristas e gualtistas] (Shuare, 2009). Tornou-se professor de literatura, história, psicologia, estética e ciências, e discursava com mestria, mostrando que “era uma força intelectual que merecia ser escutada” (Luria, citado por Wertsch, 1988, p. 26). Contagiava as pessoas com seu interesse, entusiasmo e dedicação ao plano de reconstrução da psicologia. Leontiev, Luria e muitos de seus colaboradores descrevem como as “extraordinárias faculdades” herdadas por Vigotski foram sendo movimentadas e desenvolvidas com uma formação rica e dedicada, em uma “época de efervescência cultural” (Barroco, 2007d). Destaco:

Graças às suas extraordinárias faculdades e a sua séria formação, Vygotski pode trabalhar ao mesmo tempo e com parecido êxito em vários campos: no da crítica teatral (escrevia brilhantes resenhas teatrais), da história (dirigiu em Gomel, sua cidade natal, um círculo de história para os alunos das classes superiores da escola), no campo da economia política (intervinha magnificamente nos seminários desta disciplina que se celebravam na universidade de Moscou), etc. No conjunto de sua obra tem especial importância seu profundo estudo de filosofia, iniciado com a especialização em filosofia clássica alemã... De seus anos de estudante data seu conhecimento da filosofia marxista... Desde sua infância apaixonou-se pela literatura, e logo começou a dedicar-se a ela como um verdadeiro profissional (Leontiev, 1997, p. 423-424, grifos meus).

Guippenréltér e Puziréi (1989) acrescentam que Vigotski iniciava suas conferências desvelando uma memória prodigiosa. Ele havia criado um sistema mnemotécnico com base na memorização em ordem cronológica dos nomes de brilhantes escritores, desde a antiguidade até o seu tempo, e solicitava à plateia que dissesse aleatoriamente várias centenas de palavras, que, por meio do seu instrumento mnemônico pessoal, decorava

instantaneamente e recordava perfeitamente em condições diversas, ao longo do trabalho que desenvolvia.

Pelo que vem sendo relatado, entende-se o motivo de autores como Guippenréter e Puziréi (1989), Luria (1992) e outros asseverarem a liderança intelectual indiscutível de Vigotski ante jovens pesquisadores dedicados e talentosos.

Shuare (2009) conta que a filha de Vigotski, Guita, surpreendeu-se quando pediu àqueles que haviam conhecido bem seu pai que dissessem sua característica mais importante. A. R. Luria destacou sua genialidade. A. V. Zaparozhets falou de sua delicadeza, com o que R. E. Levina concordou e acrescentou uma modéstia infinita. D. B. Elkonin acentuou sua amplitude de visão e sua generosidade científica, à qual N. M. Morozova acrescentou a generosidade pessoal.

Vigotski retirava sua energia vitalizadora do coletivo, pois o clima era de agitação, entusiasmo e energia inimagináveis. Como assinala Luria (1992), foi uma época que requisitou e forjou gigantes. Wertsch (1988, p. 43), por sua vez, relata que

As pessoas como Vygotsky e seus colegas dedicavam cada hora de suas vidas a fazer realidade que o novo estado socialista, o primeiro grande experimento baseado nos princípios marxista-leninista triunfasse. Se temos em conta a energia vitalizadora proporcionada por este entorno e pelo compromisso dos intelectuais por criar uma nova sociedade, a influência e o trabalho de Vygotsky se fazem mais fáceis de compreender.

Tal como argumenta Luria (citado por Wertsch, 1988), a revolução representou uma mudança para a Psicologia e a ciência em geral, pois foram abertos novos campos de investigação e dadas oportunidades para os novos investigadores trabalharem. Com sua crença honesta e profunda nos princípios marxistas e com habilidade para usá-los para delinear o caminho a ser trilhado, Vigotski se tornou o líder teórico marxista entre eles.

A teoria vigotskiana também continua atualíssima, pois ainda vigoram as teorias psicológicas burguesas. A psicologia de que falava Vigotski

não existe ainda; há que ser criada e não por uma só escola. Muitas gerações de psicólogos trabalham nela, como dizia James: a psicologia terá seus gênios e seus investigadores modestos, porém o que surja desse trabalho conjunto de gerações de gênios e de simples mestres da ciência será, precisamente, psicologia. Com este nome entrará nossa ciência na nova sociedade, no umbral do qual começa a estruturar-se. Nossa ciência não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade. 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, nossa ciência se encontrará no centro da vida. 'O salto do

reino da necessidade ao reino das liberdades’ colocará inevitavelmente a questão do domínio do nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos. Neste sentido, teria razão Pavlov, ao denominar nossa ciência a última ciência do homem enquanto tal. Será com efeito a última ciência do período histórico da humanidade ou a ciência da pré-história desta humanidade. Porque a nova sociedade criará o homem novo. Se fala da re-fundição do homem como de um traço distintivo da nova humanidade e da criação artificial de uma nova ciência biológica, porque essa nova humanidade será a única e primeira espécie nova na biologia que se cria a si mesma.... Na futura sociedade, a psicologia será em realidade a ciência do homem novo. Sem ela, a perspectiva do marxismo e da história da ciência seria incompleta (Vygotski, 1997b, p. 405-406, grifos meus).

Junto com outros homens comuns, superdotados e geniais, estes gênios – Marx e Vigotski – desenvolveram teorias que anteviam cientificamente o futuro (o que hoje é possível a todos que se valem do materialismo histórico-dialético na compreensão da realidade, já que esse método genial foi registrado e socializado, ficando como herança social passível de acesso e apropriação). Hoje, em torno de um século depois, continuam sendo instrumento de luta pela construção da nova ordem, e serão parte do sustentáculo da sociedade emancipada. Quiçá consigamos, apesar da deformação capitalista, e ainda nela, mediante uma prática educativa guiada pelo direcionamento discutido neste item, prover condições para que outros superdotados e gênios possam deixar também sua contribuição, enquanto construímos o devir.

2.5 Finalizando este momento da discussão...

Iniciei o presente capítulo discorrendo sobre a constituição da potencialidade humana, enfatizando que ela ocorre de forma limitada e distorcida no capitalismo, e poderá vir a ocorrer de forma livre e plena no socialismo; e o concluirei da mesma forma, ora enfatizando um aspecto especial dessa potencialidade – o desenvolvimento superior.

Se ainda não está claro o “nome da coisa”, nem se esta apresenta um amplo espectro de variação quantitativa e, principalmente, qualitativa e de complexidade, ela é “uma coisa só” ou mais de uma; porém claros estão sua gênese e seu movimento, e nestes, a imprescindibilidade da educação, em especial a educação formal – tema do próximo capítulo. Nele meu objetivo será refletir um pouco a respeito de como a escola está contribuindo e/ou obstaculizando o desenvolvimento da potencialidade humana, inclusive a superdotada e/ou genial, ao funcionar pelo viés capitalista. Procurarei também pensar a superação, discutindo

tentativas emancipadoras e seu legado e projetando a plena educação emancipadora que há de vir.

Antes e a título de conclusão deste capítulo, penso que seja pertinente uma palavra acerca de como hoje, por estarmos vivenciando uma sociedade em animalésca luta de classes, demandada pela organização capitalista, todos os homens são afastados de seus poderes essenciais, vilipendiados em seus múltiplos potenciais; assim, embora pessoas de todas as classes sociais tenham a possibilidade, dada historicamente, de constituir uma superdotação e/ou genialidade, isso em geral não se efetiva: na classe trabalhadora⁵¹, pela falta do acesso à cultura [livros, museus, laboratórios, etc.], que movimentaria o desenvolvimento cada vez mais a favor do homem cultural⁵²; e em muitos indivíduos da classe dominante, porque, como discuti no capítulo primeiro, chegam a ter acesso ao patrimônio cultural, mas não se comprometem com a emancipação da humanidade. Dessa forma, pessoas que podariam constituir uma condição superior em seu desenvolvimento hoje, não saem das raias do primitivismo necessário à mão-de-obra e/ou ao comando de sustentação do capital.

⁵¹ A questão do desperdício dos talentos das crianças da classe trabalhadora foi abordada por Leoni Kaseff em 1931, no livro “A educação dos super-normaes”, ao qual apesar dos esforços empreendidos não obtive acesso até o momento.

⁵² Conforme definido no rodapé 36, página 91.

3 LIMITES E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DA POTENCIALIDADE HUMANA, DO CAPITALISMO AO SOCIALISMO

No capítulo inicial apresentei as bases teóricas que norteiam este trabalho. Procurei deixar claro que a visão de homem adotada é a visão marxista, e a partir dela penso o desenvolvimento humano, seja em sua condição comum seja em condição diferenciada.

No capítulo segundo discuti a potencialidade humana, e busquei pontuar o que considero pertencente ao âmbito do desenvolvimento comum e o que considero pertencente ao âmbito do desenvolvimento superior. Também apresentei questões que requerem respostas urgentes, como, por exemplo, qual a nomenclatura adequada à condição superior de desenvolvimento humano, e; quantas seriam essas condições – com o propósito de movimentar esse debate na comunidade científica.

No presente capítulo discuto a educação – mediação que, como procurei evidenciar nos capítulos anteriores, é essencial para o desenvolvimento humano em quaisquer condições. Inicialmente aponto um conceito de educação, faço uma breve retomada histórica e focalizo a educação atual (nos moldes capitalistas) e suas implicações para a (des)efetivação dos homens em geral e dos superdotados e/ou gênios, em particular. Na sequência, apresento uma amostra de como, mesmo nos limites de mundialização do capital, é possível trabalhar em prol de uma educação transformadora. Início apresentando uma síntese do contexto histórico em dois países que fizeram uma “revolução socialista” – a Rússia e o México – e quão significativas foram as mudanças na educação e no desenvolvimento do povo, refletindo-se em ações revolucionárias ainda hoje. Se essas revoluções não ganharam a proporção planetária que as sustentariam, seus germens sim. Observo que nestes subitens o leitor não encontrará uma discussão específica sobre a condição superior do desenvolvimento, pois não constam no material pesquisado até o momento subsídios teóricos que a possibilitassem. Fica para trabalhos futuros a pesquisa acerca de como tais países vem estudando e atendendo as pessoas que apresentam condição superior em seu desenvolvimento. Dou continuidade ao texto ilustrando pequenos exercícios revolucionários feitos no Brasil – São Paulo e Paraná –, recentemente e/ou em andamento, a fim de defender que podemos e devemos iniciar a superação do capitalismo desde o interior de suas próprias estruturas, exercendo ações conscientes e planejadas, e no caso da educação, criando e utilizando espaços que permitam uma elevação qualitativa das consciências envolvidas no processo educativo.

No último tópico desse capítulo abordo a questão da educação numa ordem que supere o capitalismo – para a qual a teoria vigotskiana é referência –, e os benefícios para a constituição da(s) condição(ões) especial(ais) do desenvolvimento.

3.1 A educação no capitalismo

Saviani (2005b) afirma que a origem da educação coincide com a origem do homem, porquanto ele não nasce com sua existência garantida pela natureza. Ele precisa produzi-la dominando essa natureza, e para tanto, necessita da mediação da educação.

Nesse mesmo prisma, Vygotski (1997b) conceitua educação como o estabelecimento de um domínio artificial sobre os processos naturais de desenvolvimento, e aponta que a efetivação desse domínio provoca uma reestruturação em todas as funções do comportamento e em toda a sua amplitude. Assim, “uma concepção de educação está [sempre] vinculada ao tipo de sociedade que [a faz emergir, e à que] se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história” (Tonet, 2007, p. 20).

Nos primórdios da humanidade⁵³, a educação de cada ser humano era um processo coletivo.

Todos podiam e ... deviam ter acesso ao patrimônio material e espiritual da comunidade. Todavia, dado o precário desenvolvimento material e espiritual da humanidade nesse período, também o patrimônio era muito limitado e, portanto, limitado era o desenvolvimento dos próprios indivíduos (Tonet, 2007, p. 75).

E, por consequência, a constituição e expressão de uma condição superior de desenvolvimento neste momento, responderia às necessidades práticas emergidas da luta coletiva, e com ela comprometidas, mesmo que disso não tivessem consciência.

Até a Idade Média, como explica Saviani (2003), o domínio da escrita não era essencial para as formas de produção em voga. Esse quadro muda na sociedade capitalista, quando a ciência é incorporada ao processo produtivo como potência material, e a produção passa a demandar a disseminação do código da escrita entre os trabalhadores, como parte da

⁵³ Diversos autores já escreveram acerca da educação em cada modo de produção. Não me alongarei nessa discussão, apenas farei referência ao que considero necessário para a explicitação da educação no modo de produção capitalista. Ao leitor interessado numa discussão mais detalhada remeto a Saviani (1994).

possibilidade do domínio mínimo do conhecimento científico necessário à sua exploração. Contudo, esse processo gera concomitantemente, o acesso a uma condição que pode possibilitar a emancipação do trabalhador.

Isso retrata a máxima marxiana já citada de que os germens do novo estão no velho em declínio. A escola não foi simplesmente criada pelo capital para servir-lhe, mas foi criada, institucionalizada e aprofundada “pelo próprio processo de desenvolvimento do conhecimento humano e da vida humana de modo geral” (Giardinetto, 2006, p. 90). Logo, completa o autor Giardinetto, o saber escolar responde a uma necessidade de ordem histórico-social.

Tal necessidade abrange a demanda pela apropriação do conhecimento, capacidades, valores, processos de raciocínio, etc., produzidos e acumulados pela humanidade. Contudo, cabe ressaltar que o conhecimento disponibilizado para o trabalhador e seus filhos não atinge esse patamar. Se por um lado o acesso à escola é permitido e solicitado, por outro lado, o processo ensino-aprendizagem é minado e fica restrito à condição de formação de operários minimamente qualificados; ou seja, que desenvolvem algumas capacidades primárias, requeridas para a execução de determinadas tarefas.

Tonet (2007) demonstra que, até os anos de 1970, a produção ocorria em série e em larga escala (taylorismo/fordismo). Nela,

o trabalhador era considerado uma simples peça de uma engrenagem, devendo executar praticamente a mesma tarefa durante todo o seu tempo de trabalho. Deste modo, a educação, deveria preparar os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão que, assim se esperava, seria exercida até o tempo de sua aposentadoria. É claro que tal educação teria, necessariamente, um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva (Tonet, 2007, p. 9).

Após esse período, com a acelerada reestruturação produtiva, configura-se uma nova demanda para o trabalhador: a da formação polivalente. Saviani (2005b) destaca o interesse dos empresários por trabalhadores com rapidez de raciocínio, ágeis e adaptáveis, com elevado potencial de incorporação de informações e capacidade de lidar com problemas abstratos, e Tonet (2007) lembra que é esse tipo de formação que vai permitir o trânsito de uma tarefa a outra ou de um emprego a outro.

Para atender às exigências mercadológicas, a escola assume como norte, dentre outras, duas bandeiras estruturais do capitalismo: a individualidade e a competitividade.

Tuleski (2007, p. 303-304, grifos da autora) apresenta um exemplo de como a questão da individualidade permeia a educação no capitalismo:

No campo educacional e em suas diversas instâncias, pautando-se pelas teorias psicológicas ou pedagógicas ‘da moda’ atual, estabelece-se uma *anorexia teórica*, ou seja, uma busca incessante pelo instantâneo, ... com o discurso *politicamente correto* de que todas as teorias são válidas para qualquer momento histórico ou cultural, porque, na verdade, dependem apenas de uma *escolha individual* (do pesquisador, do educador, do aluno), uma vez que não há verdade, mas *várias verdades*. Neste caminho aparente, evitam-se embates teóricos, discussões sobre fundamentos epistemológicos das teorias ou mesmo suas validades históricas, abrindo margem a uma ampla e irrestrita *liberdade para as escolhas individuais*, ou mesmo as diversas combinações ecléticas de teorias.

Ocorre aí um esvaziamento na condição de ensinar, que vem acompanhado do esvaziamento do conteúdo⁵⁴ – os clássicos sendo descartados e/ou substituídos por livros didáticos no pleno sentido *fast food* referido por Tuleski, por exemplo. Mesmo a teoria vigotskiana, que poderia proporcionar um caminho para a superação desse esvaziamento, vem sendo apropriada de formas diversas, na maioria das vezes descolada de sua base marxista e reunida ecleticamente a teorias por vezes antagônicas, perdendo sua potencialidade de instrumento de superação. Concretiza-se desse modo, de acordo com Kostiuk (1991) alinhado com P. N. Gruzdev⁵⁵, um ensino que, ao invés de desenvolver integralmente as faculdades mentais, sufoca as capacidades intelectuais dos alunos, independentemente de sua condição de desenvolvimento – deficiente, comum ou superdotada e/ou genial.

Com relação aos que acabam constituindo uma condição superior em seu desenvolvimento, observa-se, via de regra, uma educação e ensino voltados para o individual. Não raro acompanhado de exibicionismo, que ganha espaço na televisão e internet, reforçando os mitos da superioridade dos que apresentam tal condição, e esvaziando, dessa forma, o verdadeiro sentido de seus talentos: a contribuição coletiva, comprometida com a emancipação humana.

No que toca à questão da competitividade, ao invés de desempenhar a tarefa mediadora da compreensão do processo de trabalho, das relações históricas e da falta de trabalho, do descompromisso do Estado para com a educação e o trabalho, por exemplo, a escola volta-se para

⁵⁴ Cândido (2008, p. 210, grifo meu) reporta a uma entrevista realizada com professora Celi Taffarel pelo jornal do Sindicato dos professores do Estado do Paraná a respeito da tentativa das políticas neoliberais de suprimirem a disciplina da Educação Física: “Celi Taffarel – Quando se excluem disciplinas do currículo, entende-se que elas não são mais úteis para formar aquele trabalhador necessário para responder às exigências do mercado de trabalho capitalista. Quanto menor o grau de consciência do trabalhador a respeito da necessidade das atividades corporais para a sua integridade humana, mais lucro o capitalismo tem, pois esse trabalhador não exige tempo e espaço para suas atividades corporais de lazer”.

⁵⁵ Kostiuk está se referenciando no texto intitulado *Estimulação do pensamento durante o ensino*, publicado por Gruzdev no livro *Aspectos da estimulação do ensino*, em Moscou, 1949.

a preparação “dos melhores”⁵⁶ – enquanto aqueles que vão conseguir para si os últimos bons empregos (Gentili, 2001). Aqui, a superdotação e/ou genialidade acaba por ganhar um *status* ideológico de “deslealdade”, visto que, os indivíduos que as apresentam estariam “naturalmente e sem esforços”, em condição privilegiada para ganhar a concorrência pelos melhores empregos.

Oliveira (2006) analisa este processo e afirma que nele, ao ser submetido a um conhecimento sempre cambiante, o indivíduo se encontra impossibilitado de “ter um conhecimento mais abrangente, tanto de si mesmo como da sociedade, um conhecimento para além dos parâmetros do sistema existente” (Oliveira, 2006, p. 21), e por consequência se encontra impossibilitado de apropriar-se da totalidade social. Destarte, não atua conscientemente nela, não se reconhece como sujeito da história dos homens.

Martins (2001) – uma das autoras que direcionam esta discussão para a escola – tece considerações sobre como esse contexto tem constituído na grande maioria dos educadores, em sua relação com o sistema educacional capitalista, uma consciência fragmentada, despedaçada, que sofre e adocece. Os sujeitos ficam impedidos de existir como inteiramente humanos, não desenvolvem suas potencialidades como seria possível no seu tempo histórico. É nestas condições que se recebem os pais trabalhadores e seus filhos. Estes, por sua vez, igualmente submetidos às privações e distorções capitalistas, vivenciaram pouquíssimas mediações significativas para a aprendizagem formal e informal, e as relações interpessoais que se estabelecem acabam por ser nada educativas, no sentido de “que não têm levado a um estado de maior consciência a respeito de si mesmos e do mundo – algo fundamental ao se supor que os indivíduos se constroem paralelamente à construção que fazem do mundo, humanizando-o e a si próprios” (Barroco, 2007c, p. 160).

Essa é a condição de educação hegemônica na sociedade capitalista⁵⁷; no entanto, como defende Márkus (1974, p 89-90), “mesmo numa época da maior generalização da alienação, e por mais estreitos que sejam os limites entre os quais ele está colocado, o homem cria ele mesmo sua vida a partir dessas matérias brutas”, ele desenha a sua

⁵⁶ O mesmo pode ser observado nos períodos de vestibular para universidades públicas. Proliferam panfletos dos cursinhos particulares, com o mesmo teor: cada um tenta mostrar que aprova mais que os outros.

⁵⁷ Existem muitos filmes e documentários que apresentam dados acerca da educação em diferentes países: em locais isolados e/ou rurais e em grandes metrópoles, revelando nuances diferentes e complementares da educação capitalista. Cito alguns, como recomendação ao leitor: Filme “O jarro”, direção de Ebrahim Foruzesh, Irã, 1992, 95 min; Filme “187 – O código”, direção de Kevin Reynolds, EUA, 1997, 96 min; Filme “Nenhum a menos”, direção de Zhang Yimou, China, 1999, 106 min; Documentário: “43 dias de greve dos professores em São Paulo”, 2000, 27 min; Documentário “Ser e Ter”, direção de Nicolas Philibert, França, 2008, 104 min.

existência com base na apropriação ativa dos materiais que a sociedade lhe coloca à disposição. Destarte, como escreve Eidt (2009), é possível que a educação escolar, ainda no limite consubstanciado pelo modo de produção atual, alcance um nível tal de generalização do conhecimento – de elevação cultural das massas – que forneça uma base para mudanças efetivas nas relações entre os indivíduos e a realidade social. O caminho, como aponta Tonet (2007, p. 32), é “realizar o que é possível, ainda que pareça pouco, mas na direção certa”.

Podemos sintetizar, partilhando das defesas de Rossler (2004), Carvalho (2005), Facci (2006), Tonet (2007) e outros, duas vias possíveis de desenvolvimento da educação hoje: a via da reprodução da atual ordem social e a via da sua negação.

1) A via da reprodução da atual ordem social⁵⁸ pauta-se na crença de que a ordem social atual pode ser melhorada, e nela está o progresso, e em função disso, cabe à escola reforçá-la e adaptar os indivíduos a ela. Tal caminho, tanto no âmbito do discurso educacional quanto da prática escolar, acaba implicando na alienação, ou seja, no velamento das contradições e a conseqüente “(...) desqualificação de nosso ensino (...) [com] perdas e danos irreparáveis na formação moral, intelectual e social dos indivíduos” (Rossler, 2004, p. 85).

2) A via da negação e superação da atual ordem social, por sua vez, defende como condição de humanização a superação radical desta ordem social. Isso implica na formação de indivíduos capazes de superar o senso comum, de perceber as contradições históricas que geraram o conhecimento e sua vinculação com o contexto no qual está inserido, de perspectivar e instituir relações sociais humanizadoras, de conduzir sua vida com voluntariedade, pautados no máximo desenvolvimento alcançado pela humanidade.

Acerca da primeira, penso já ter refletido o suficiente para o escopo deste trabalho. No que se refere à segunda via, cabe questionar: “neste momento da história em que consistiria uma atividade educativa emancipadora? Quais seriam os requisitos para uma

⁵⁸ Não vou entrar aqui na temática da “educação cidadã crítica”, e outras, que sejam de caráter conservador ou progressista, tenham seu limite na busca de um mundo humano, sem a superação do capital. Apenas marco minha concordância com Ivo Tonet, que explorou o assunto em sua tese de doutorado: “Educação, cidadania e emancipação humana”, publicada pela Edufal em 2005; e muitos de seus textos, entre os quais estão os que compõem seu livro: “A educação contra o capital”, publicado pela mesma editora, em 2007, qual seja: a superação do capital tem que ser a meta maior. E uma educação emancipadora tem que ser norteadada por este farol.

Igualmente não discutirei diversos braços da contribuição da escola à manutenção do capital, tais como: a contribuição para o controle dos níveis de desemprego; a liberação da mulher para o mercado de trabalho; o funcionamento como refeitório para os alunos; a função de critério para o recebimento de complementação da renda familiar (ex: bolsa-escola). Ao leitor interessado nessas temáticas remeto às análises de Alves (2001).

atividade educativa que pretendesse contribuir para a emancipação humana?” (Tonet, 2005, p. 225-226).

Ao recorrer a Saviani (1991a, 1997, 2004c, 2005a, 2005b), Oliveira (1986, 1994), Martins (2006), Tonet (2007) e outros, em busca das respostas, de pistas e requisitos que são necessários para o desenvolvimento de atividades educativas emancipadoras em tempos de império do capital, encontrei como ponto pacífico a necessidade de realizar atividades educativas de caráter revolucionário. Tonet (2007) alerta que isso não equivale a um processo de doutrinação, mas sim, que *revolucionário* significa o acesso ao que há de mais elevado, hoje, no âmbito do saber, em todas as suas variadas manifestações. Vejamos como isso se desdobra na prática escolar:

- 1) O conteúdo deve ser pautado no padrão filosófico-científico mais desenvolvido, o qual, segundo Tonet (2007), corresponde àquele que está intimamente articulado com a superação radical do capital, sendo a elaboração marxiana a representação ontológica deste padrão.
- 2) O objetivo do trabalho educativo deve estar bem claro: “produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005a, p. 13), tendo como meta maior a emancipação humana.
- 3) A formação dos professores deve proporcionar o domínio dos conteúdos próprios de cada área do saber, o modo de produção desse conhecimento e as relações desses conteúdos com a prática social, no sentido de estabelecer não apenas as condições de criarem mediações significativas no seu trabalho, mas também de estabelecer um compromisso ético com a coletividade, que passa pela educação de alunos imbuídos da sede de transformar a sociedade.
- 4) Os recursos mediadores devem ser tais que proporcionem a todos os educadores e alunos o acesso ativo à cultura tal como definida por Saviani (2004c, p. 81): “(...) o próprio modo como é produzida a existência humana” e Giardinetto (2006, p. 96) “(...) o conjunto de objetivações oriundas [da] dinâmica entre objetivação e apropriação, dinâmica transformadora da realidade natural em uma realidade social, humana”, materializada em objetos, técnicas e instrumentos de trabalho, criações artísticas, ideias, valores, etc.
- 5) Das atividades escolares cotidianas devem constar o estudo e análise da realidade. A busca do conhecimento do processo histórico real, “[d]a natureza e [d]a lógica do capital e do capitalismo, [d]a crise atual do capital, [d]a

história da sociedade brasileira e sua articulação com a crise atual do capital, vale dizer, compreender cada parte da realidade social” (Tonet 2007, p. 54), inclusive a atividade educativa, como um momento de uma totalidade maior em processo.

- 6) A atividade educativa deve estar articulada – enquanto luta específica da categoria dos educadores – com as lutas mais gerais.

Com princípios como os elencados acima, podemos estabelecer um objetivo concomitantemente modesto e ambicioso. Modesto porque consciente de que os limites presentes na atualidade autorizam uma proposta emancipadora apenas em termos mais gerais e determinada pela estrutura social e econômica dada, e não como uma prática hegemônica transformadora. Ambicioso porque consciente de que esta pequena contribuição é essencial no processo de construção de uma educação com caráter efetivamente emancipador, que por sua vez, enquanto mediadora da transformação das consciências, faz-se instrumento participante da transformação da prática social (Tonet, 2005; Oliveira, 1994).

Dou sequência ao capítulo apresentando e discutindo alguns exercícios de uma educação emancipadora, realizados em condições capitalistas e potencializados em condições de tentativa de superação desta ordem, vislumbrando ao seu final como tende a ser a educação em tempos de humanidade emancipada.

3.2 A educação nos exercícios revolucionários

Uma revolução é um processo complexo, que vai muito além da vontade das pessoas. Ela é gestada por longo tempo nos acontecimentos econômicos, políticos, culturais, etc.; e o que define seu caráter é “a capacidade da classe revolucionária de alterar as relações sociais de produção e as formas de propriedade a elas ligada” (Iasi, 2008b, p. 10).

Lênin (1979) elenca como algumas condições necessárias a uma revolução, condições objetivas e condições subjetivas.

- 1) As condições objetivas, forjadas no choque entre o avanço das forças produtivas e as antigas relações sociais dominantes, são as condições determinantes para que se abra a situação revolucionária. Nos termos de Lênin (1979, p. 27-28):

- impossibilidade de as classes dominantes manterem a sua dominação de forma inalterada; crise da “cúpula”, crise da política da classe dominante, o que seria uma fissura através da qual o descontentamento e a indignação das classes oprimidas abrem caminho. Para que a revolução estoure não basta, normalmente, que ‘a base não queira mais’ viver como outrora, mas é preciso que ‘a cúpula não o possa mais’;
- agravamento, além do comum, da miséria e da angústia das classes oprimidas;
- desenvolvimento acentuado, em virtude das razões indicadas acima, da actividade das massas, que se deixam, nos períodos ‘pacíficos’, saquear tranquilamente, mas que, em períodos agitados, são empurradas tanto pela crise no seu conjunto como pela da própria ‘cúpula’, para uma acção histórica independente.

- 2) Condições subjetivas seriam a capacidade de fazer a análise da realidade e elaborar táticas e estratégias, de construir meios organizativos essenciais da classe que representa, em cada época, a possibilidade de transformação. Almeida (2008, p. 120) aponta que nesse sentido o processo da consciência de classe tem uma importância ímpar, “já que seu desenvolvimento para formas mais avançadas contribui no amadurecimento das condições subjetivas, para que quando se apresente uma situação revolucionária, seja possível a transformação social”. É aqui que a educação ganha expressão transformadora. Levar o conhecimento científico à classe trabalhadora e enriquecer a qualidade de suas apropriações e objetivações constituem instrumento essencial para que lhe seja possível fazer a leitura da realidade, apropriar-se das experiências práticas e da teoria revolucionária e usar estes elementos com voluntariedade e habilidade na criação de ações revolucionárias, ao invés de reagir espontânea e desorganizadamente ao capital.

Considero mister registrar também que as revoluções não são um acontecimento uniforme. As ações não se dão todas no mesmo patamar. Ao contrário, o processo é pleno de altos e baixos, divergências e convergências, igualdades e desigualdades, etc. Há grupos distintos com pensamentos e interesses próprios, que ora se aliam por um objetivo maior, ora lutam em lados opostos.

Conhecer e entender os exercícios revolucionários efetivados até o momento é essencial para preparar a grande revolução socialista, de âmbito mundial, a qual, por sua vez, como venho defendendo neste trabalho, constitui a única possibilidade de desenvolvimento pleno do homem e de todos os homens.

Nestes exercícios está um retrato da construção da luta do homem pela humanidade no sentido pleno. Mais do que a luta de cada povo, eles compõem a totalidade da luta de todos nós, tal qual afirmam as palavras de apresentação da coleção “Assim lutam os povos”, da editora Expressão Popular:

que a luta de cada povo seja encarada como nossa própria luta, nosso sangue e nossa carne. Sentir como se fosse em nossa face o tapa dado na face de qualquer ser humano, como dizia Che, aprendendo com nossas derrotas e partilhando nossas vitórias (2008, s.p.).

Essa é uma empreitada para muitas pesquisas, monografias, dissertações e teses. No curto espaço que dedicarei aqui a tal temática, a intenção inicial era escrever pelo menos um parágrafo sobre cada uma das grandes revoluções – russa, cubana e chinesa –, e sobre algumas revoluções de menor vulto, porém também profundas e muito importantes – a mexicana, a alemã, a chilena, a espanhola, a nicaraguense, etc... e suas repercussões na educação. Mas mesmo essa tarefa se mostrou inviável, no momento, pela escassez de tempo e de acesso a materiais essenciais a uma síntese tão curta de acontecimentos tão grandiosos. Assim sendo, optei por apresentar apontamentos sobre um exercício de cada naípe, a saber: a Revolução Russa e a Revolução Mexicana.

Cabe pontuar, à guisa de introdução, que as condições para esses exercícios revolucionários foram geradas e temperadas no movimento da globalização do capital. Ao estender-se mundialmente, espalhou em cada canto do planeta suas contradições, misérias e crises. Iasi (2008b) assevera que foi nesse contexto, o qual culminaria na I Guerra Mundial (1914), que cada povo lutou com os instrumentos e condições de que dispunha. Exemplifica o autor:

na Rússia, a crise do tsarismo e o rápido processo de industrialização e modernização que se estabelecia desde o final do século 19; no Brasil a crise do sistema escravista e o fim do império que levou à formação de uma República oligárquica; no México, o século 20 encontra todas as contradições que se acumulavam desde a crise do Império Asteca, a violência da dominação espanhola, as profundas lutas internas das oligarquias e a presença marcante dos interesses imperialistas estadunidenses (Iasi, 2008b, p. 9).

Destarte, alinhando-me com Iasi (2008b), reitero que, se cada exercício revolucionário apresentou peculiaridades, igualmente expressou a totalidade da luta histórica mundial dos trabalhadores por sua emancipação.

3.2.1 Considerações introdutórias acerca do contexto histórico e implicações educacionais da Revolução Russa

O Ano Novo de 1918 nasceu com um colorido de alvorada: parte da humanidade transpunha os umbrais da pré-história social. Na Rússia, o homem, alienado pela sociedade de classes, marchava ao reencontro de si mesmo. O proletariado brasileiro, como o de todo o mundo, escutou um ruído de correntes partindo-se (Bandeira, 2004, p. 157).

A repercussão mundial da Revolução Russa de 1917 foi importantíssima. Nos trabalhadores despertou identidade. Na burguesia, o medo de ser aniquilada, deflagrando um processo de distorções e difamações que continua até hoje. Ela foi um dos três exercícios mais importantes que o homem já fez no sentido de viver plenamente a sua humanidade: conforme Elkonin et al. (1969), estabeleceu um *modus vivendi* que criava possibilidades extremamente ricas, em que as aspirações podiam realmente ser levadas à prática. Isso permitia que a juventude não somente tivesse “*ilusões sobre o futuro, mas também que ... [acreditasse] neste futuro, para transformar as melhores e mais brilhantes ilusões da humanidade em realidade efetiva*” (Elkonin et al., 1969, p. 559, grifo dos autores).

O ponto de partida histórico da Revolução Russa foi o século XV. Até 1861, a Rússia era um império de economia feudal, extremamente centralizado na pessoa do czar. Eram vários povos tentando formar sua nação: 57% da população se compunham de não russos; 80% da população trabalhavam no campo e com técnicas agrícolas estagnadas.

No século XIX o desenvolvimento das forças produtivas explicita a contradição entre servos – que trabalhavam e empobreciam –, e a nobreza – que não trabalhava e esbanjava cada vez mais –, o que gerou muitas revoltas camponesas, contando a de 1858 com a participação simultânea de 25 províncias.

Quando o czar buscou fazer a revolução industrial, aliou o capital estatal a capitais ingleses, franceses, belgas, alemães, etc. Isso resultou numa complexificação da estrutura de classes, na medida em que o proletariado se viu submetido à burguesia estrangeira. A burguesia russa era débil em relação ao seu próprio proletariado.

Embora o Estado fosse absolutista, os movimentos populares impuseram a existência de um parlamento – a Duma –, constituída por uma parte de membros eleitos e outra parte de membros indicados pelo czar.

Nesse contexto, ocorre uma aceleração no ritmo histórico na Rússia, sendo que um dos fatores que contribuem para isso é a fácil derrota que sofre em 1904/05, quando o Japão

invade e conquista uma de suas províncias, com o objetivo de usar esse espaço territorial para plantio. Tal fato gera dispensa de operários, carestia e fome, que culminaram em uma avalanche de greves e rebeliões civis e militares: uma passeata com cerca de cem mil pessoas que pacificamente buscavam entregar uma petição ao czar; porém este responde com uma ordem para que sua guarda pessoal atirasse “entre os olhos” dos manifestantes. A Duma e os camponeses protestaram, os marinheiros do encouraçado Potemkin rebelaram-se e atiraram contra a guarda que ameaçava reprimir os trabalhadores.

De 1870 a 1914 ocorreu uma mudança na qualidade e escala do capitalismo na Rússia: a fusão do capital bancário ao capital industrial, resultando no capital financeiro, que demanda a partilha do mundo pelos monopólios das grandes potências econômicas (Alemanha, França, Inglaterra) e estabelece as bases do imperialismo⁵⁹.

Agora, a Alemanha ataca a Rússia, que se vê na obrigatoriedade de optar entre duas alternativas difíceis: o ônus da paz com a Alemanha ou o descomunal esforço para transformar a guerra imperialista em uma guerra revolucionária.

Com o término da guerra mundial, dez potências que estavam lutando entre si atacam a Rússia, e na sequência, as forças leais ao czarismo aproveitam para atacar a Revolução e começa a guerra civil na Rússia, acirrando uma condição precária preexistente.

O ano de 1917 foi duro e fecundo. Reed (1978), Bandeira (2004), Moreira e Victorio (2006), Bifon e Werri (2008)⁶⁰ relatam que o mês de fevereiro inicia com cinco milhões e quinhentos mil mortos, quinhentos e setenta mil trabalhadores em greve e um estado de fome que chega ao canibalismo. Nos combates desse momento o czar é vencido e instala-se o governo provisório. Os meses seguintes são de fortalecimento revolucionário, ante incansáveis ações, negociações e atenção à mudança da conjuntura. Em agosto a burguesia já está sem força militar. Em outubro a criação do comitê revolucionário de Petrogrado vai decompondo o governo provisório. Quando se efetiva a revolução proletária, com a tomada

⁵⁹ Alves (2001, p. 188) reporta o conceito de Imperialismo escrito por V. I. Lenin no livro *El imperialismo y la escisión del socialismo* (1976, t.6, p. 126-127) como “uma fase histórica especial do capitalismo que tem três peculiaridades; o imperialismo é: 1) capitalismo monopolista, 2) capitalismo parasitário ou em decomposição, 3) capitalismo agonizante”.

⁶⁰ Filmes diversos dão subsídios para análises de momentos dessa Revolução, tais como: “Rosa Luxemburgo” (além da história da revolucionária polonesa, aborda o congresso internacional de Balê – 1920), direção Margarethe von Trotta, Alemanha, 1985, 120 min.; “Outubro”, direção Sergei Eisentein, Rússia, 1928, 105 min.; “O encouraçado Potemkin” (retrata a insurreição dos marinheiros de 1905), direção Sergei Eisentein, Rússia, 1925, 74 min.; “Dr. Givago” (sobre a decisão de convidar os especialistas a assumirem a frente do exército), Direção: David Lean, EUA, 1965, 200 min.; “A Revolução dos bichos” (baseado no livro de George Orwell, traz elementos para a discussão do período stalinista), direção John Stephenson, EUA, 1999, 89 min.

do palácio de inverno, não há resistência – o governo não tem mais forças. Os bolcheviques⁶¹ assumem um país destruído e com cinco milhões de pessoas morrendo de fome, tendo pela frente a tarefa de criar um novo tipo de sociedade. Era preciso forjar as bases do projeto coletivo, ou o sofrimento poderia colocar tudo a perder⁶². “Enfrentar de modo radical [o] problema ... da formação de novas gerações é uma condição necessária para a sobrevivência da própria revolução” Checchini (1991, s.p.). E a escola assume uma nuance primordial.

Tuleski (2008) mostra como a educação escolar, e a teoria vigotskiana enquanto superação da “velha psicologia” e preceito da capacidade de orientar um processo educativo emancipador, foram essenciais na busca por eliminar os comportamentos e costumes burgueses, já que estes não desapareceram automaticamente com a abolição da propriedade privada dos meios de produção. Mostrava-se urgente a construção de bons instrumentos, como uma educação pautada numa concepção de homem comunista desenvolvida por uma psicologia que deitava raízes na filosofia e no método marxista, para mediar a superação das consciências burguesas pelas consciências comunistas.

Na prática, como assinalam Davidov e Márkova (1987, p. 316), era importante que a “psicologia pedagógica soviética part[isse] da colocação e da solução dos problemas teóricos, das tarefas práticas da instrução pública, do encargo que formula a sociedade do socialismo desenvolvido nas resoluções dos documentos partidários e estatais referidos para a escola”. Fazia-se mister selecionar o conteúdo, organizar os programas e estruturar novos métodos de ensino (Galperin, Zaporózhets e Elkonin, 1987).

Por ocasião da Revolução, a escola, conforme afirmara Lênin (citado por Barroco, 2007a, p. 65-66) em 1913, “tinha sido transformada num instrumento de dominação de classe, estava impregnada de um espírito burguês de casta e tinha por objetivo proporcionar aos capitalistas servidores fiéis e operários razoáveis”. Era preciso convertê-la num instrumento de boa educação teórico-prática, para todos, pautada, segundo Kalinin (1875-1946) ([19--], s.p.), nos

princípios comunistas, tomados em seu aspecto mais elementar [que] são os princípios de um homem altamente instruído, honrado e de vanguarda; e

⁶¹ Os Bolcheviques (de Bolch que significa maioria em russo) constituíram o partido restrito aos revolucionários profissionais que preparariam a revolução socialista na Rússia. Tinham uma disciplina partidária rígida e estavam reunidos num comitê central.

⁶² Não darei a sequência dos acontecimentos históricos, passarei a partir daqui a focar a questão educacional; contudo, registro que, conforme Shuare (1990), Barroco (2007a, 2007b), Tuleski (2008), Bifon e Werri (2008), três períodos foram muito importantes e influenciaram a produção da teoria histórico-cultural – norteadora deste trabalho –: a guerra civil (1918-1921), a marcha para a estabilização (1921-1928) e a era stalinista (1928-1939).

esses princípios são: o amor, a pátria socialista, a amizade, a camaradagem, o sentimento humano, a honradez, o carinho pelo trabalho socialista e uma série de elevadas qualidades fáceis de compreender por qualquer pessoa. A educação destas virtudes, destas elevadas qualidades, é a parte mais importante da educação comunista.

Tal educação só pode ser atingida numa escola que valorize os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos e dê destaque especial à escrita e à aritmética, pois, como afirma Vigotski no corpo de sua obra, são estes os conteúdos que desenvolvem as funções psicológicas superiores (Luria, 1998). Porém essa não foi a única bandeira levantada na busca por encontrar o ensino mais adequado para construir uma nova forma de vida e o novo homem soviético um homem repleto de potencialidades, com acentuado desenvolvimento das funções psicológicas superiores e ciente da importância da educação neste processo). Houve diversas proposições e críticas, com destaque para a Escola Politécnica e a Escola Nova – tendência pedagógica considerada revolucionária para a época, por ter surgido da crítica à pedagogia tradicional, cujo lema era “aprender a aprender” (Saviani, 1991).

Não me alongarei na questão da Escola Nova, mas cabe registrar que ela vigorou até 1930 na União Soviética (quando foi abolida por determinações legais) e influenciou sobremaneira os psicólogos e educadores naquele momento. Facci (2004) demonstra que na obra *Psicologia Pedagógica*, escrita antes de superar a psicologia burguesa e começar a construir a Teoria Histórico-Cultural, o próprio Vigotski (2001) apresenta um professor que tem a seu cargo a organização do ambiente social, defesa usada nas academias/escolas contemporâneas para justificar a junção de Vigotski com Piaget. Convém ressaltar, alinhando-me com a autora, que isso não procede, porquanto o estudioso russo deixa bem clara, nas obras posteriores, a importância do trabalho do professor na mediação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o qual não poderia ser alcançado pelo trabalho de um professor apenas estimulador.

Já o movimento em defesa da escola politécnica ocorreu na trilha do que foi proposto por Marx nas seções de 10 a 17 de agosto de 1869, no Conselho Geral da AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores. Esse conceito vai muito além de um ensino polivalente – em que o indivíduo pode ter capacidade para fazer muitas coisas, mas não compreende o processo e a totalidade. Ele refere-se a um domínio técnico que possibilite a integração do trabalho manual com o trabalho intelectual; “a formação de múltiplas capacidades técnicas mas também desenvolver a capacidade de transferir, com resultado positivo estas capacidades para novas condições” (Mileryan, 1977, p. 85).

Diversos autores se pronunciaram a respeito de como entendiam que deveria ocorrer a recusa da especialização a favor da formação politécnica.

Blonsky (1884-1941) atrela o conceito de politecnicidade ao ensino dos conhecimentos teóricos, do trabalho produtivo, da ginástica e da utilidade da escola para a economia e a sociedade. Para tanto ele propõe uma reorganização de toda a atividade educativa “no quadro da indústria, isto é, no quadro de uma infraestrutura correspondente à sociedade sem classes” (Dietrich, 1974, p. 7) e a superação da instituição escola, ao defender uma educação ministrada em casa, na comuna, na oficina e na indústria, sempre coletivamente, de modo que cada criança executasse uma tarefa que dependia da assistência recíproca dos demais. Todavia, esse autor agrega à formação politécnica, em sua concepção pedagógica, o método de “complexos” [temas geradores que iam provocando outras discussões], que deita raízes em Jean-Jacques Rousseau, Henrich Scharrelmann, Maria Montessori, John Dewey e Liev Nikoláievich Tolstói (Dietrich, 1974). Defende a escola como centro de vida das crianças e a presença de aptidões inatas (naturalmente boas) como ponto de partida da educação, devendo os alunos descobrir por si próprios “através de uma procura activa e criadora, as noções, os conhecimentos e as regras de conduta colectivas” (Dietrich, 1974, p. 46).

Além dos problemas intrínsecos às proposições de Blonski, Vigotski (2001) atesta ter visto muitas aplicações equivocadas destas proposições da educação pelo trabalho: escolas-comunas nos moldes dos orfanatos fechados, organização aligeirada das atividades, que nem sempre eram parametradas por condições salubres (condizentes com a compleição física, higiênicas, arejadas, etc.).

Leites (1969), por sua vez, aponta que a educação comunista deve desenvolver as capacidades das crianças em todos os sentidos; assim sendo, o ensino politécnico, que busca desenvolver a riqueza das capacidades humanas em todas as direções, deveria ser aplicado a fim de atingir a meta da educação comunista.

De acordo com Vigotski (1930), a educação politécnica consistiria em proporcionar o entendimento dos princípios científicos gerais a todos os processos de produção, ensinando às crianças e adolescentes as ferramentas básicas e as habilidades práticas para trabalhar em toda e qualquer indústria. Estaria centrada na interpretação dos processos de trabalho e na habilidade de unificar teoria e prática, bem como entender a interdependência de certos fenômenos. Pode-se acrescentar que a proposta de ensino seria desenvolver o pensamento dialético, que compreende os fatos em totalidade, em um processo contínuo de desenvolvimento e transformação, e não pela lógica da exclusão ou lógica formal.

Kalinin (19--) defende que o ensino das crianças nas fábricas não deve ficar restrito à observação, e que, para entender o processo de trabalho, elas precisam realizar entrevistas e participar das assembleias dos trabalhadores.

Por sua vez, Suchodolski (1984) assegura a necessidade de atrelar a instrução politécnica à formação/educação social:

Todos nós nos apercebemos da necessidade da instrução politécnica, mas ainda não descobrimos que a formação social é pelo menos de importância igual, muito embora seja completamente negligenciada. Esta formação social é fundamental, ... e deve ser posta no primeiro plano das nossas preocupações referentes aos programas de ensino, deve ser considerado em toda sua vastidão e ir do conhecimento dos grandes processos sociais do mundo moderno à capacidade de compreender o meio concreto em que se age e se vive. O ensino politécnico não pode dar plenos resultados se não for associado à formação social assim concebida: apenas esta cooperação pode formar pensamento aliado à prática, produtiva e social, quer dizer à realidade plenamente humana (Suchodolski, 1984, p. 121).

É mediante a associação com a educação social, considerada como “a educação em sociedade, pela sociedade e para a sociedade ... [que] aspira desenvolver o homem primeiro como membro de uma sociedade, e depois como indivíduo” (Pinkevich, 1945, p. 29), um homem independente no pensar e no agir e corresponsável pelo desenvolvimento de toda a humanidade, que os objetivos da educação politécnica podem ser alcançados; e

somente em comunidade, [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar seus talentos em todas as direções: só em comunidade é possível a liberdade pessoal.

Assim como a sociedade, a personalidade individual precisa dar este salto que a leva do reino da necessidade à esfera de liberdade, como foi descrito por Engels (Vigotski, 1930, p. 7, grifo meu).

É assim – corrobora Sujomlinski (19--, p. 269) – que se educará uma “juventude desenvolvida em todos os sentidos, preparada para construir o comunismo e, sobretudo, para participar no trabalho produtivo, na criação de valores materiais” e na elevação do nível de qualificação dos trabalhadores em geral (Boldirev, 19--).

Krupskaya (1869-1939), por sua vez, conforme registrado em Barroco (2007a, 2007b), também defendia a formação de pessoas completamente desenvolvidas como função da educação. Isto implicava a apropriação de conhecimento que propiciasse uma leitura adequada da realidade que estavam vivenciando/protagonizando, aliado ao preparo para todo tipo de trabalho que pudesse ser requisitado para a construção da nova sociedade. Isto se deu,

segundo Davidov (1986, p. 341), por meio de “uma mudança substancial geral do conteúdo ideológico e da tendência de ensino”.

Barroco (2007b, p. 10, grifos da autora) escreve que, dessa maneira, os fins da educação social soviética encaminhavam-se

para superar a contradição entre o homem e o trabalho pela *escola do trabalho*, e punham a questão do trabalho manual na escola e, desuso e sob crítica. Não se tratava mais do *lugar do trabalho na escola*, mas do *lugar da escola na sociedade trabalhadora*, proletária.

Comenta a mesma autora que a meta da educação, na perspectiva marxista-leninista, está no “homem *humanizado* pela atividade do trabalho”, o que, em outras palavras, remete, conforme se discutiu no capítulo primeiro desta dissertação, à possibilidade, ora aberta, de o trabalho deixar de ter um duplo sentido: humanizador (inerente) e desumanizador (em condições capitalistas) e firmar-se como a eterna atividade ontológica de cada e todo ser humano.

Pois bem, após consecutivos esforços de empreendimento da educação prescrita acima, com planos, acertos e equívocos, autocríticas e deliberações que tentavam “colocar o trem nos trilhos”, o é fato que se criaram no país condições peculiarmente propícias ao desenvolvimento das capacidades humanas (Leites, 1969).

Leites (1969) afirma:

A experiência do estado soviético demonstrou a rapidez com que se elevam os vértices da cultura e da atividade criadora dos representantes das classes trabalhadoras e de todas as nacionalidades, assim como a abundância inesgotável das mais variadas capacidades que há no povo. Pela primeira vez na história, o sistema socialista facilita o descobrimento de todas as forças criadoras do homem. Na sociedade soviética, que realiza o passo gradual ao comunismo, se criam as condições indispensáveis para garantir a todos os membros da sociedade o desenvolvimento multilateral das capacidades físicas e intelectuais (Leites, 1969, p. 435-436).

Azevedo (1945, p. I) relata que o “o gigantesco esforço da URSS no setor educacional ... [e da saúde pode ser] apreciado através dos seguintes dados ...: Em 1913, 78% da população russa era constituída (**sic**) de analfabetos; em 1934-35, esse índice havia baixado para 8%”. As crianças tiveram acesso às creches e escolas desde a tenra infância sob os cuidados de professores especializados e praticamente extinguiu-se a mortalidade infantil – o que significa uma queda em torno de 30 a 50 %; foram publicados milhões de livros pela editora do Estado; entraram em funcionamento em 1934, 50.569 bibliotecas, com 92.573.000

livros, em contraponto à inexistência de bibliotecas em grandes extensões povoadas, antes da Revolução (Azevedo, 1945). Barroco (2007a), por sua vez, observa que, de escolas isoladas, com estrutura feudal, programas curriculares fragmentados – que incluíam religião, noções de leitura/escrita, elementos básicos de aritmética e canto religioso, passou-se a contar com um número ímpar de educadores dedicados, amparados pelas mudanças no plano material geral. A Rússia chegou a ter uma escola que conseguia efetivamente preparar as pessoas para o trabalho – no sentido humanizador desta expressão (Barroco, 2007a).

Por essa via obteve-se, de acordo com Boldirev (19--), a elevação do nível de qualificação dos trabalhadores em geral, o desenvolvimento da ciência – cristalizado, por exemplo, em satélites artificiais e naves espaciais; o heroico e rápido restabelecimento pós-guerra (de 1941 – 45), a extensão do mesmo ensino (escola laboral única de nove anos) a todos, inclusive na língua materna de cada povo (setenta idiomas). Dialeticamente, esse avanço nas forças produtivas foi operando transformações na vida e no trabalho dos soviéticos.

Em 1930, período de industrialização, coletivização e complexificação da agricultura, a instrução se torna obrigatória, geral e gratuita (Boldirev, 19--). Em 1936 é aprovada a constituição da URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, a qual referendou as conquistas educacionais pós-revolução; e em 1958, “o Soviet⁶³ Supremo da URSS aprovou a ‘Lei sobre o fortalecimento dos vínculos da escola com a vida e o desenvolvimento do sistema de instrução pública da URSS’” (Boldirev, 19--, p. 9). Funcionam programas de atendimento aos órfãos, filhos de famílias numerosas, crianças com problemas de saúde e deficiência física, e também “escolas especiais de ensino geral destinadas às crianças que tinham dotes para a música, coreografia e artes plásticas” (Boldirev, 19--, p. 10, grifo meu). Desde 1984, conforme relatam Davidov e Shuare (1987) e Talízina (1988b), ocorre uma reforma escolar na URSS, cujo objetivo é elevar a qualidade do processo educativo a um novo patamar, “eliminar as deficiências que existem em sua atividade, assegurar aos estudantes o profundo domínio das bases das ciências. A reforma permitirá melhorar o ensino e a educação das jovens gerações, contribuindo com o progresso econômico, sociopolítico e espiritual da sociedade soviética” (Talízina, 1988a, p. 5).

⁶³ Soviet significa Conselho.

3.2.2 Considerações introdutórias acerca do contexto histórico e implicações educacionais da Revolução Mexicana

Medina (2008) afirma que é consenso entre os historiadores considerar que a Revolução Mexicana deu-se entre 1910 e 1920. Quiçá em 1930, anteriormente à Russa e contemporaneamente a uma fase da Revolução Chinesa, seguiu, passo a passo, a “Mensagem ao Comitê Central de Marx e Engels”.

Foi principalmente uma revolução camponesa e teve como uma das causas principais a usurpação das terras indígenas – “(...) um processo de espoliação, que começou com a conquista e a colônia e continuou na república e no porfiriato (...)” (Bastos, Medina & Loza, 2008, p. 14).

O fator desencadeante da ira das grandes massas e o início formal da Revolução Mexicana foi a fraude eleitoral nas eleições de 1910, realizada por Porfírio Díaz (Medina, 2008).

A luta contou com dois grupos armados fortes: a divisão do Norte, liderada por Pancho Villa, e a divisão do Sul liderada, por Emiliano Zapata; e Madero encabeçou a organização da oposição democrática republicana.

Foi uma revolução que ficou inacabada. Quando Zapata foi assassinado, os interesses dos setores mais pobres foram negligenciados e a verdadeira revolução, interrompida. Iniciava-se uma nova etapa: a “institucionalização da revolução”, com o estabelecimento de um novo Estado burguês (Medina, 2008). Todavia, por um período, a revolução propiciou às massas a condição de governar suas próprias vidas, e uma das muitas conquistas foi a de que “os princípios de justiça social defendidos pelos movimentos camponeses e por um pequeno setor radical do movimento operário conseguiram lançar raízes na consciência dos representantes e líderes que redigiram a Constituição de 1917, fazendo desta um reflexo das lutas e reivindicações pelas quais derramaram seu sangue milhares de mexicanos” (Bastos et al., 2008, p. 193-194).

Foi uma constituição redigida e aprovada por trabalhadores rurais e urbanos.

Ela tem como artigos principais o 27, o 123 e o 3º. O primeiro trata do trabalho, o segundo da propriedade da terra e o terceiro, da educação.

Com relação ao trabalho, foram inúmeras as conquistas, entre as quais: jornada máxima de 8 horas, salário mínimo, um dia de descanso semanal, seguridade social, direito à

greve e de organização independente dos trabalhadores, restrição ao trabalho infantil, proteção ao trabalho feminino, abolição do trabalho escravo por dívidas, etc.

Com relação à propriedade da terra, um ponto alto foi a demarcação de sua função social:

o proprietário não é livre para dar a seus bens o destino que bem lhe convier, e, sim, essa destinação deve ser sempre racional e dirigida não só a atender as pessoas que dele dependam, como também as exigências sociais que demandam (Medina, 2008, p. 130).

No que respeita à educação, um aspecto essencial foi a laicização. Acordos entre a Igreja e o ditador Porfírio Díaz haviam delegado à Igreja o exercício da educação, que seria direcionada para domesticar os índios Yaquis e Mayos, a fim de torná-los menos combativos e resistentes às investidas espanholas de acabar com sua autonomia e identidade, e apropriar-se de suas terras.

Outro aspecto importante foi a declaração de que a educação básica deveria ser gratuita e obrigatória; mas os tentáculos da globalização, por meio das reformas impostas pelos órgãos internacionais, estão pondo isso a perder.

Alves (2001) refere que

depois de [o México] ter seguido à risca todas as prescrições do Fundo Monetário Internacional; depois de ter sido apontado ao mundo, pelo próprio FMI, como um exemplo de política de ajustamento econômico, eis que uma crise profunda revelou o seu estado de falência. Note-se igualmente, que os reflexos da ‘crise mexicana’ fizeram-se sentir muito além das fronteiras do país, influenciando no comportamento de bolsas de ações na América do Sul e gerando preocupações diretas no governo dos Estados Unidos. Aliás, a ‘crise mexicana’ gerou muito mais do que preocupações nos norte-americanos [estadunidenses], que se decidiram a salvar o país vizinho da bancarrota com vultoso empréstimo internacional (Alves, 2001, p. 230).

Ressalve-se porém, que esse empréstimo gerou um processo de acirramento da condição precária de vida do povo mexicano; atingindo todos os setores, inclusive a educação.

O documentário “Granito de Areia” registra um pouco desse processo e a resistência dos professores na defesa da manutenção das conquistas revolucionárias, bem como de outras mais básicas, como a merenda escolar, necessárias em função da miserabilidade que vem atingindo o país e sua educação.

Um dos temas abordados é a situação de dezessete instituições “normais rurais”, que davam formação política aos estudantes, “um enfoque voltado para as pessoas, os

camponeses” (Cláudia Herrera Beltrán, jornalista de “La Jornada”, México). Uma dessas escolas é a Escola Normal Rural “Mactumactza” em Tuxtla Gutierrez, Chiapas. Inicialmente a filmagem mostra como era a escola e as queixas dos funcionários de falta de apoio do governo, que queria extinguir aquele projeto, em função da demanda dos organismos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Por isso, pais, alunos e professores saíram às ruas em defesa da manutenção pública destas instituições. A escola foi invadida pela polícia, que atirou e usou gás lacrimogêneo, e também efetuou disparos a partir de helicópteros, mesmo contra crianças e idosos. Seguiram-se semanas de conflitos e mais de 150 professores foram presos e torturados. Depois houve negociações, mas no final prevaleceu a política de privatização do Banco Mundial. A escola, que durante 46 anos serviu às comunidades pobres do estado, foi demolida, restando poucas salas de aula.

Outro aspecto abordado no documentário é a criação, em dezembro de 1979, do SNTE – Sindicato Nacional dos Trabalhadores em Educação. Nesse momento as dificuldades iam da corrupção sindical ao assédio moral dentro das escolas por parte de inspetores e diretores.

Em 1982 uma crise devasta a economia do México e os órgãos internacionais entram mais profundamente no país. Mais de cem mil professores se manifestam, organizados no SNTE. Como um grande coral entoam: “venceremos, venceremos ... Todos juntos faremos a história. Vamos lá! Vamos fazer, vamos fazer!”

Em 1985 um forte terremoto provoca morte em massa e muita destruição. O governo continua gastando 60% do orçamento para pagar a dívida externa, inclusive usando verbas da educação.

Em 1989 o clima político no país é explosivo. Em abril ocorre uma greve com mais de quinhentos mil professores, unidos e apoiados por professores universitários, pais e estudantes, sob o grito de: “Quando o professor luta, ele também está ensinando!” (grifo meu). O saldo desse movimento foi que, após duas semanas, o presidente indesejado do sindicato renunciou.

Em primeiro de janeiro de 1994 o governo assina o TLC – Tratado de Livre Comércio, que prejudica mais de um milhão de camponeses, causa problemas na economia do país e reduz o salário mínimo em 20%. No que toca à educação, a proposta do presidente – Vicente Fox – é “formar o melhor capital humano”. Para tanto, lança o programa “Escola de qualidade”, pelo qual as escolas que a ele aderirem e cumprirem suas determinações recebem algum dinheiro para pequenas reformas e compra de livros para biblioteca, e com isso o Estado se desobriga de suas responsabilidades na manutenção das escolas públicas.

Professores conscientes resistem, pais pobres apoiam, ajudando a construir e manter escolas públicas.

Enquanto isso, as empresas que “geraram” mais miséria no país constroem escolas e se apresentam como benfeitoras da sociedade.

Em maio de 2003 é realizada uma manifestação de centenas de professores nas praças de pedágio pelo resgate da educação pública, da não privatização, sob o grito de “Exigimos solução. Não queremos repressão!” Ante as ameaças que dispersaram a manifestação, saíram bradando: “Já vamos, já vamos, mas em breve regressamos!”.

Em maio de 2004 ocorre uma manifestação de mais de 30 mil professores de Oaxaca (professores indígenas) e no Distrito Federal, por salas de aula, material didático e merenda para os alunos.

Atualmente, 60% da população mexicana se encontram na categoria “mais pobre” (Bastos et al., 2008). Há professores que exercem duas ou três profissões para conseguirem sobreviver, por exemplo, de manhã é professor, à tarde, taxista. Isso leva a um estado de exaustão que implica em diminuição do rendimento como educador, em atraso educacional e alto índice de evasão escolar. Tal fato muito os aflige, mas precisam antes de tudo de sobreviver. Como comenta o escritor uruguaio Eduardo Galeano a respeito: “Este sistema destrói tudo aquilo que toca, rompe todas as coisas em pedaços, e nos ensina que se vive para ter, e se vive para trabalhar, ao invés de se viver para ser”.

Paralelamente a isso, há professores desaparecidos e assassinados desde os anos de 1970. Tal situação se dá com a ajuda dos “charros” – professores corrompidos, cooptados pelo sistema.

Apesar de tudo, o nível de consciência dos professores revela que as sementes da revolução continuam vivas e, conforme ensinam autores como Saviani (2004b) e Oliveira (1986), mediando o processo de transformação social [no México]. Reproduzo algumas das falas de professores constantes no documentário “Granito de Areia”:

“A globalização, o livre-comércio são dominadores de tudo, subordinando todas as coisas às leis do mercado. E a educação não foge a essa regra”.

“Qual é o papel do professor neste novo acordo mundial, neste novo modelo econômico, neste novo modelo chamado de neoliberalismo?”

“Se nós temos consciência de que a globalização, o neoliberalismo está golpeando todas as famílias do mundo... Nós como docentes temos um compromisso moral, político e social de transformar essas circunstâncias”.

“O professor é sinônimo de luta, de transformação, de solidariedade, de apoio”.

“No México, os professores são líderes sociais. Historicamente está provado”.

“O professor Mexicano tem uma longa história de sair da sala para participar em luta comunitária”.

“Estamos transportando nosso pequeno grão de areia para a transformação deste país”.

Essas falas dos professores mexicanos, enquanto parte dos trabalhadores do mundo em luta contra o capital, são um exemplo e um chamado para nossas ações educativas, sejam pequenas ou grandes, curtas ou prolongadas, de pequeno ou grande alcance, etc., desde que caminhem na direção certa, conforme defende Tonet (2007) ao escrever sobre a encruzilhada em que se encontra a educação hoje. Elas mostram anos de luta firme e organizada, tendo como sustentação a certeza revolucionária de que:

lento mas vem
o futuro real
o mesmo que inventamos
nós mesmos e o acaso

cada vez mais nós mesmos
e menos o acaso

lento mas vem
o futuro se aproxima
devagar mas vem

lento mas vem
lento mas vem⁶⁴

Elis Regina e Milton Nascimento corroboram a esperança estampada nas ações dos professores mexicanos e no poema de Benedetti, entoando que “Outros outubros virão”; e Bastos et al. (2008) afirmam a crença de que a Revolução Mexicana ainda seja concluída, e a favor dos pobres.

Desse modo, embora os apologetas da manutenção do capital defendam o contrário⁶⁵, o socialismo continua na ordem do dia e assumido em vulto maior em três países da América

⁶⁴ Fragmento da poesia Lento mas vem, de Mario Benedetti.

⁶⁵ Como na oficina: O sofisma lógico-dialético da teoria marxista da mais-valia. Expositor: Prof. Dr. Moacir José da Silva durante o II Seminário Internacional de História e XI Seminário de Pesquisa em História do DHI Fórum de Pesquisa e Pós-graduação em História da UEM, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2008.

Latina: Venezuela, Bolívia e Equador; mas também candente mundialmente, inclusive no Brasil, e em todos os braços, mesmo no educacional, como ilustram os exemplos de que tratarei no próximo item.

3.2.3 Partilha de algumas experiências emancipadoras no Brasil atual

Há relatos de exercícios educacionais emancipadores na literatura, como o de Tanamachi (2006) e de duas redes educacionais onde esta autora teve/tem a oportunidade de participar, que exercitaram/vêm exercitando uma formação emancipadora com seus educadores, e possibilitaram/possibilitam a estes, em certa medida, gerir o próprio trabalho, por exemplo, por meio da escrita coletiva das suas propostas curriculares: Sarandi/PR e Cascavel/PR. Tais propostas abrangem todos os níveis de educação comum e a educação especial, pensando pioneiramente a questão do desenvolvimento superior sob a ótica da Psicologia Histórico-cultural.

Tanamachi (2006) descreve um trabalho de formação/intervenção desenvolvido no Estado de São Paulo, com o objetivo de compreender, junto com os professores, “o que acontece quando as crianças não aprendem... ou quando as crianças aprendem”, tomando como referencial a perspectiva histórico-cultural. Após um ano de trabalho, numa reunião em que os frutos do trabalho estão se fazendo sentir, a diretora – que foi quem solicitou o trabalho – diz que nada mudou e o encerra.

Na rede municipal de educação de Sarandi foram anos de reuniões de estudos e discussões sobre o processo ensino-aprendizagem à luz da Teoria Histórico-Cultural, iniciados oficialmente no alvorecer do século XXI, os quais, como registra a introdução do Caderno de educação especial (Sarandi, 2004, p. 6) fizeram parte “de um longo processo de exercício de construção de uma dada prática social”, que iniciou desde o primeiro atendimento educacional na rede e culminou naquele momento com os enfrentamentos necessários. Como escrevem os autores coletivos:

Não se trata apenas da redação de uma proposta governamental, mas de uma possibilidade de *governarmos uma proposta* – que não deve ser apenas a expressão daquilo que vivenciamos, mas, num movimento de superação, deve traduzir aquilo que *desenhamos*, aquilo que *almejamos* e por que lutamos (Sarandí, 2004, p. 6, grifo dos autores).

Mais que isso, o exercício da autoria coletiva mostra-se altamente significativo, na medida em que os professores pensam coletivamente o próprio trabalho, encontram alternativas e soluções e sistematizam novos questionamentos, movimentando e elevando qualitativamente seu próprio processo de aprendizagem e, por consequência, o dos alunos com os quais trabalham (Sarandi, 2004).

Diante, porém, do sucesso desse trabalho, não tardaram os boicotes, recuos e encerramento.

Na rede municipal de Cascavel e região, após muitas horas de estudo e discussões realizadas pelos profissionais, tanto nas escolas quanto em grupos de sistematização, construiu-se o tão almejado currículo próprio, à luz da Teoria Histórico-Cultural, e a partir de então, vem tendo sequência um importante trabalho de formação, expressando os anseios registrados na introdução do currículo:

A partir desse trabalho sistematizado, a expectativa e objetivo de todos os envolvidos nas discussões, estudos e sistematização desse Currículo é o de que a Rede possa efetivar um trabalho pedagógico, com unidade na concepção teórica e que isso resulte na formação da consciência mais crítica e elaborada dos sujeitos. Com o desenvolvimento dessa consciência é possível almejarmos uma mobilização da classe trabalhadora para a realização das transformações sociais necessárias (Cascavel, 2008, p. 6).

Como visto, no último caso – o do município de Cascavel – as conquistas seguem a galope, já no relato de Tanamachi, e no município de Sarandi,

Contraditoriamente, quem dá início ao trabalho, impulsionando a tomada de consciência sobre a necessidade do conhecimento psicológico como um mediador entre o processo de ensinar e de aprender de professores, de alunos e das psicólogas, também o interrompe. Isso revela que, no limite, a alienação ainda é a forma particular por meio da qual se dá o nosso processo de humanização. Isso revela a realidade atual da escola, da Psicologia... (Tanamachi, 2006, p. 80, grifo meu).

Nossa luta apresenta avanços e recuos; e até que chegue o tempo humano, a tendência, como assinala Tanamachi (2006), é que as atividades sejam interrompidas em um ou outro momento, mas de modo algum extirpadas. Os germens do avanço na consciência dos que delas participaram continuam ali, e podem constituir a base de novas ações humanizadoras, fazendo crescer a voz revolucionária, pois, conforme defende Barroco (2007b, p. 1),

por sua ação revolucionária os homens podem criar novas relações materiais apesar de serem eles mesmos um produto das velhas relações; se a Educação vai unida à atividade revolucionária dos homens, chega a satisfazer as esperanças que nela têm se depositado.

Em consonância com esse corolário, dou sequência ao texto tecendo considerações sobre o que se espera e projeta para uma educação socialista, apontando a Teoria Histórico-Cultural como importante instrumento para sua efetivação.

3.3 A educação na transição socialista

Leontiev (1991) nos ensinou a não nos envergonharmos de nosso otimismo psicológico e pedagógico quando ele é pautado na leitura da realidade concreta e ancora-se numa teoria e prática revolucionárias. Pensar o que tende a ser a educação na ordem socialista passa por esse tipo de otimismo.

No início deste capítulo apresentei considerações acerca do molde educacional que prevalece na sociedade capitalista, pontuando que há fissuras nessa hegemonia, em que são possíveis exercícios educativos revolucionários – isolados ou em grupos – até que se dê a superação desse modo de produção. Exemplos desses exercícios foram relatados no segundo item. Para além da importância na elevação do nível da consciência de todos os sujeitos diretamente envolvidos em cada um dos exemplos citados, particularmente dos alunos e educadores, esses exercícios são imprescindíveis como mediações para a construção da nova sociedade, não porque a educação seja diretamente responsável por essa tarefa, mas porque a relação educação-sociedade é uma relação dialética, em que os elementos se influenciam reciprocamente, ainda que um seja determinante e outro determinado (Martins, 2004).

Neste momento, busca-se fazer um exercício de síntese de uma perspectiva de sistema educacional humanizador. O primeiro aspecto a ser destacado nessa ótica é o de primazia da coletividade e da cooperação, seja para combater os “vírus” da individualidade e da competitividade disseminados pela ideologia capitalista, inclusive no interior da escola, conforme discutido no primeiro tópico deste capítulo, seja para ir desvelando aos homens a sua posição de participantes ativos na construção do gênero humano e despertando o compromisso ético e político para com esta construção. Como assevera Martins (2004, p. 63),

a verdadeira educação é a transformação histórica do ser em direção a um ideal humano superior, tendo neste ideal a abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa objetivar sua atividade vital de modo consciente, social, universal e livre.

A abolição da estrutura que sustenta o capitalismo não se dará de forma espontânea. Plekhanov (2008) assegura que o socialismo não é um produto imanente da necessidade histórica, todavia está posto enquanto possibilidade histórica objetiva. Ser ele ou não objetivado depende, em parte, da ação consciente e planejada dos homens (condições revolucionárias subjetivas): tanto mais possível quanto mais transformadoras forem as práticas educativas.

A respeito da perspectiva socialista, considero importante reiterar que a luta não é por algum tipo de paraíso. Seu advento não trará, miraculosamente, “tempos de paz e prosperidade”. A labuta do homem para prover sua própria existência é perene, as contradições continuarão a existir e a roda da história continuará a girar, abrindo possibilidades. O que se objetiva, conforme nos ensina Mészáros (2006), é uma queda na tendência à alienação e o contraponto do desenvolvimento das consciências dos homens acerca de si mesmos, do mundo, e sua participação na produção da história.

Neste sentido, a educação que se busca construir no socialismo é aquela que propicie o autodesenvolvimento e a automeiação consciente dos indivíduos, que ofereça condições para que eles possam integrar conhecimentos e ideais, projetos e execuções, teorias e práticas, atividades manuais e atividades intelectuais, aspirações individuais e aspirações coletivas, a fim de viverem plenamente, segundo suas reais capacidades humanas (Mészáros, 2006).

Pensemos alguns aspectos que podem contribuir para a construção de tal forma de educação.

Plekhanov (2008, p. 103-104, grifos meus) reporta uma discussão da segunda metade da década de 1870 sobre inteligência e sentimento. Vejamos:

o falecido Kablitz [1848 – 1893, escritor popular russo] escreveu um artigo *A Inteligência e o Sentimento como Fatores do Progresso*, em que, invocando Spencer, queria demonstrar que o papel principal no movimento ascendente da humanidade correspondia ao sentimento, enquanto a inteligência desempenhava um papel secundário e, além do mais, completamente subordinado. Um ‘honrado sociólogo’ [refere-se N. K. Mikhailovski (1842-1904), ideólogo dos populistas liberais russos] refutou Kablitz, manifestando uma surpresa zombeteira em relação à teoria que relegava a inteligência a segundo plano. O ‘honrado sociólogo’ tinha razão, naturalmente, quando defendia a inteligência. Mas a teria ainda mais se, em vez de se pôr a discutir a essência da questão levantada por Kablitz, tivesse mostrado até que ponto era falso e inadmissível o próprio fato de colocar a

questão. E, na realidade, a teoria dos ‘fatores’ é por si própria inconsistente, pois destaca arbitrariamente os diferentes aspectos da vida social e os transforma em hipóteses, convertendo-os em forças específicas que, de diferentes pontos e com êxito desigual, arrastam o homem social pelo caminho do progresso.

Conforme observa o autor, faltou aqui a mediação dialética, o método marxista na análise da questão, sem o qual as coisas ficam no nível do ou “isso” ou “aquilo”. Os pólos se excluem ao invés de complementarem-se numa totalidade. Essa análise corrobora o que venho marcando ao longo deste trabalho: não podemos conceber os sentimentos, a inteligência, ou mesmo os talentos, por exemplo, isoladamente. Eles são objetivados e manifestos a partir de múltiplas determinações. Como assinalou o próprio Plekhanov (2008, p. 138-139), “o indivíduo não pode manifestar seu talento senão quando ocupa na sociedade a situação necessária para poder fazê-lo”.

Derivam-se daí duas reflexões.

A primeira é que, quando formos pensar a relação entre os sentimentos e a inteligência na aprendizagem e no desenvolvimento humano, precisamos considerá-los em interconexão e em movimento entre si e com os outros elementos que compõem o processo de mediação do aprendizado; e

a segunda, que a questão das capacidades e dos talentos precisa ser considerada a partir dos contextos restrito e amplo que os fez emergir, das condições que lhes possibilitaram visibilidade, das condições educacionais que puderam desenvolvê-los e orientá-los a serviço do coletivo. Isso vale tanto para os talentos comuns quanto para os extraordinários – próprios dos superdotados e/ou gênios.

Acerca dos talentos especiais, poderia surgir uma questão: qual o lugar que ocupam na tarefa de construir uma nova sociedade? Plekhanov (2008) contribui com essa reflexão quando, conforme assinalado no capítulo segundo e referido pelo próprio Vigotski em seu verbete sobre a genialidade, defende que os talentos são constituídos, sempre e em toda parte, como uma força social resultante das relações sociais. Isso implica, como já assinala anteriormente, em que, com seus talentos, os homens “só podem variar o aspecto individual e não a orientação geral dos acontecimentos; eles próprios só existem graças a essa orientação; não fosse por isso nunca teriam podido cruzar o umbral que separa o potencial do real” (Plekhánov, 2008, p. 151).

Destarte, se em tempos de capital cabe ao processo educativo formar nos alunos o senso de responsabilidade no uso dos seus talentos comuns ou superiores, mirando-se nas tendências já postas do dever-ser, em tempos de socialismo essa tarefa se multiplica, na

medida em que as condições propiciarão um efervescer de talentos, abrindo possibilidades nunca antes vistas na história da humanidade e concretizando o ser-livre no homem e no gênero humano.

Como em todos os tempos, e particularmente nesse, a escola é chamada a “promover o homem”, a formá-lo como um ser histórico-social cada vez mais consciente (Oliveira, 1996; Saviani, 2004b).

É preciso construir uma nova teoria da educação. Possivelmente surgirão vários posicionamentos, a exemplo do que se deu nos momentos de exercícios revolucionários; mas de antemão, aprendendo com as lições extraídas dos momentos citados, entendo que, em termos de pedagogia marxista, a teoria histórico-crítica se põe na vanguarda, e em termos de psicologia marxista, a teoria vigotskiana se põe como norte inicial.

Daí o referendo para trabalhos que, como este, buscam a apropriação desta teoria nas bases em que foi criada, a compreensão do que está implícito e inferências possíveis acerca de temas especiais, que foram pouco abordados em função de uma série de contingências (morte precoce do autor, emergências históricas na construção do novo modo de vida e do novo homem, etc.), e quiçá atinjam o patamar de alguma contribuição de superação, mesmo ainda no capitalismo, enquanto parte do estabelecimento/consolidação de uma teoria marxista da educação.

Por que defendo a Psicologia Histórico-cultural como a diretriz *per se* na transição socialista? – Primeiramente, porque é a teoria que modifica radicalmente a perspectiva das relações entre educação e desenvolvimento.

Vygotski (1995) e Vigotsky (1991) propõem pensar a dinâmica do processo educativo, e entende que: 1) aprendizagem e desenvolvimento então ligados entre si desde o início da vida da criança, portanto essa ligação não começa quando a criança entra na escola, embora nesse momento ganhe um novo colorido, uma nova dimensão; 2) a criança não deve ser deixada a si mesma, tampouco seu estado de ser ou interesse devem ser o centro do processo educativo, mas sim, ela deve ser ensinada, ter seu interesse despertado e aprender ativamente, desenvolvendo o que lhe falta para o fortalecimento das funções psicológicas superiores. Como defende Vigotsky (1991, p. 14, grifo do autor), “*o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*”.

Na mesma trilha, Kostiuk (1991, p. 32, grifo meu) afirma que

a educação alcança o seu objetivo imediato (particular) e definitivo (geral) quando põem em ação as capacidades potenciais do aluno, e, em

conformidade, dirige a sua utilização ..., assegurando a participação da criança nas diversas atividades necessárias para um desenvolvimento das suas potencialidades em todas as direções.

Em outras palavras,

o processo educativo, ao colocar a criança perante novos fins e novas tarefas, ao colocar novas perguntas e procurar os meios necessários, conduz o desenvolvimento. Por outro lado, a própria educação depende do desenvolvimento da criança, da sua idade e das suas características individuais. Não pode haver desenvolvimento da personalidade sem que estejam presentes as exigências da sociedade; mas estas exigências só são realistas quando se criam no decurso do desenvolvimento da criança as capacidades para as satisfazer (Kostiuk, 1991, p. 33, grifos meus).

Se o desenvolvimento é produzido pelas mediações que a criança vivencia no seu processo de aprendizagem e educação, os seus resultados, as qualidades que ele suscita, tendem a ir muito mais longe do que aquilo que ela aprendeu diretamente. Os novos conhecimentos – reflexos da realidade objetiva – ao serem apresentados à criança, despertam nela “novas necessidades, exigências, interesses, aspirações, meios gerais para as ações intelectuais e práticas, novas formas de pensamento, novas sensações, novos aspectos de carácter, novas aptidões” (Kostiuk, 1991, p. 33), que, além dos ganhos imediatos, constituem matérias-primas que vão se desenvolver [ou não] ao longo da vida da criança, conforme as outras mediações sociais que ela vivenciar (Kostiuk, 1991; Bogoyavlensk & Menchinskaya, 1991).

Cumprir destacar que a defesa da teoria vigotskiana como norteadora tem muitos outros argumentos; ela só pode ver a relação entre educação e desenvolvimento conforme apresentado acima, porque apreende o movimento do psiquismo humano, porque pensa as relações do passado com o presente na perspectiva do futuro, do vir-a-ser do homem. Pensa as mediações necessárias para que esse vir-a-ser se efetive. Está voltada para e comprometida com o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Aposta na potencialidade de todos os homens – de aprender, de se desenvolver, e de participar ativa e criativamente da construção da verdadeira história da humanidade, como diria Marx.

Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural é uma teoria capaz de fundamentar uma educação que rompa com o carácter prático, fragmentado e utilitário imediato do conhecimento científico; que o tome como instrumento de humanização, um instrumento em permanente construção – porque é histórico –, o que implica uma concretude prenhe de sua própria superação, mas não sua inexistência, como defendem os “pós-modernos”, e que entenda a

aprendizagem do homem como resultante da relação entre a história individual e a social; uma educação consciente de sua tarefa, de seus fins e determinações; uma educação que se aproprie do conhecimento filosófico, psicológico, etc, sobre quem é o seu objeto – o que é o homem e como se constitui socialmente o seu psiquismo; quem é o homem que está educando e sendo educado hoje e quem pode vir a ser. Como assevera Saviani (2005b, p. 224), “educação é uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem, é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação”.

O desafio que se põe, portanto, é pensar a educação dentro dessa diretriz, desde a fundamentação teórica mais ampla até as atividades e relações dentro da sala de aula, focando o tempo todo na melhor forma de transmitir os conhecimentos científicos de modo a desenvolver a abstração nas crianças. É pensar como mostrar a concreticidade para as crianças, o contexto histórico e dialético daquilo que aparentemente é natural; é desvelar as contradições e ideologias, levando as crianças da condição sem mediação de movimento, sem reflexão, à condição reflexiva. É reequipar as crianças, ampliando a zona de desenvolvimento potencial e criando possibilidades, visto que, se a medida da apropriação da experiência histórica e social é a medida da riqueza dessas potencialidades, e se no socialismo o conhecimento deixa de ser propriedade privada para ser propriedade coletiva, a tarefa da escola torna-se ainda mais essencial no desenvolvimento integral de todos os homens.

O mesmo se pode dizer quanto à manifestação produtiva dessa potencialidade. É preciso ter claro que o estabelecimento e consolidação do socialismo pressupõem uma produção de riqueza que satisfaça a necessidade de todos os homens, e que, se por um lado o trabalho é a categoria fundante, por outro, ninguém nasce sabendo trabalhar. O homem depende da educação para se desenvolver, aprender a usar e fabricar os instrumentos de trabalho, entender como a sociedade funciona e exercitar ativa e criativamente a atividade que lhe permite subsistir e ao mesmo tempo participar da construção do gênero humano.

Nadirashvili (1986), Teplov (1991) e Saviani (2005b) entendem que, para se cumprir esse processo de ensino e educação escolar, faz-se necessário o cumprimento de pelo menos três tarefas: 1) dar aos alunos conhecimentos sobre os fundamentos das ciências: a - naturais: “cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente” (Saviani, 2005b, p. 234); b - sociais [história e geografia], “por meio das quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, as quais vão implicar a

definição de direitos e deveres” (Saviani, 2005b, p. 234); c) a linguagem escrita e a matemática; 2) desenvolver as capacidades cognoscentes dos alunos, de modo que possam desembaraçar-se de suas tarefas de modo independente; 3) educar e formar a personalidade dos alunos, considerando princípios sociais, morais e estéticos.

Martins (2006, p. 58, grifo meu) chama a atenção para a necessidade de um planejamento de ensino “que articule rigorosamente forma e conteúdo, isto é, metodologia de ensino e sistematização de conhecimentos, na base do qual possam se desenvolver preceitos cada vez mais complexos de análises, sínteses e generalizações”. Por sua vez, Facci (2009) pondera acerca da necessidade de os educadores desenvolverem “uma relação consciente com os conhecimentos teóricos que estão orientando a prática” (p. 123, grifo meu), o que passa pelo exercício cotidiano da escrita, leitura e pesquisa, para que, conforme Vigotski (2000), seja desenvolvido o pensamento científico de quem ensina e de quem aprende.

Tudo que foi dito até aqui vale para qualquer criança, com qualquer condição de desenvolvimento, e, em particular, para as crianças com possibilidades de condições superiores em seu desenvolvimento, pois, como escreve Leites (1969, p. 444), “inclusive os mais capazes para a música têm que estudar para cantar bem e conhecer as melodias, inclusive os mais capacitados para o desenho têm que aprender a desenhar”. Não se trata de um desenvolvimento espontâneo, ao contrário, para ser constituído o seu aprendizado, as crianças necessitam da mediação da escola e de homens mais avançados na cultura em geral. A particularidade no desenvolvimento destas crianças está em que, na etapa inicial de formação das capacidades, seu desenvolvimento ocorre com muita rapidez e facilidade (na maioria dos casos no processo de jogo), e é esse aspecto que carece de uma atenção especial no planejamento do ensino socialista voltado aos superdotados e/ou gênios.

Finalizando este item, destaco a assertiva de Leites (1969, p. 444): “Quanto mais variado e rico o conteúdo da atividade, com mais plenitude e brilhantismo pode desenvolver-se as capacidades”, agora, de todos os homens.

3.4 Encerrando o capítulo...

Esta parte do trabalho foi dedicada ao processo mediador por excelência do desenvolvimento das capacidades humanas: a educação, transversalizada pela perspectiva de apreensão de sua efetivação – hegemônica e excepcional (exercícios revolucionários) – no

interior do modo de produção capitalista, e de projeção de sua realização após a superação do capital.

No primeiro momento a defesa foi de que a escola assuma como meta a superação da sociedade alienada, buscando formar sujeitos comprometidos com a transformação, “tendo em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades já existentes historicamente do homem humanizar-se e que, como tal, caracterizam o ser do homem enquanto síntese das múltiplas determinações” (Oliveira, 1996, p. 56).

Para atingir esse objetivo, a escola tem algumas linhas e princípios a seguir, que sintetizo abaixo.

1) Ela precisa superar a fragmentação e o imediatismo do conteúdo prevalentes na atualidade, que formam um sujeito aquém da sua potencialidade – seja ele com potencial deficiente, comum ou superior.

2) Ela deve romper com as teorias que visam adaptar os sujeitos a essa sociedade que está posta, visto que, para obter sucesso em seu objetivo, elas impedem que estes sujeitos desenvolvam uma visão crítica da realidade, e por consequência, engrossem o cordão revolucionário. Newton Duarte, um dos autores que têm se posicionado contra sua utilização, seja em sua obra escrita seja na falada, chama-as de teorias antiescolares, porque cristalizam a barbárie dentro da escola: ao desenvolverem tudo, menos ações educativas, afastam o professor do seu trabalho, imputando-lhe uma impotência, que está na raiz de muitos dos problemas que a escola enfrenta hoje.

3) É preciso enriquecer educadores e alunos com o conhecimento, para que desenvolvam uma atividade intelectual dinâmica que lhes permita seguir adiante no seu desenvolvimento, na sua apropriação e produção da cultura humana, e, de posse desses conhecimentos, eles participem do acirramento da luta de classes, no sentido de caminharmos para a superação do capitalismo.

4) A escola deve seguir os três preceitos arrolados por Martins (2006), com base no materialismo histórico-dialético: o da totalidade, o do movimento e o socialismo. O primeiro porque supõe ir além do imediato; o segundo porque exige do intelecto a superação incessante da compreensão da realidade e suas relações; e o terceiro, porque as ações advindas das reflexões devem ter como meta maior a emancipação humana, com vista a assim contribuírem para a transformação efetiva da realidade.

Na sequência, no item segundo, apresentei alguns exemplos de exercícios revolucionários passados e atuais, mostrando como é possível contribuímos com o processo revolucionário no campo da educação. Se a perspectiva é de enfrentamento constante, com

possível término iminente, isso deve nos fortalecer para fazer o melhor, o máximo e tão rápido quanto conseguirmos. Longe de desanimar ou desistir, nosso foco deve estar na consolidação do máximo de ganhos, a fim de que continuem a existir mesmo quando os trabalhos forem interrompidos, pois nossa luta não é por uma escola ou uma rede escolar, é pela escolarização emancipada de todos os homens, e para tanto, passa pela revolução social.

No final do capítulo teci algumas considerações sobre a construção de uma educação marxista, mantendo em mente a orientação de Marx e Engels (1992, 2002) proferida na terceira tese sobre Feuerbach: os homens são produto das circunstâncias e da educação, logo, a construção de homens novos depende de novas condições e de uma nova educação. A educação dos educadores e – por consequência – dos educandos é condição permanente para novas condições de vida genérica humana e para a nova educação.

Resumindo, valho-me de Dangeville (1978) e Marx e Engels (1978), os quais afirmam que o que impede o desenvolvimento físico e intelectual do homem são os entraves capitalistas advindos da divisão do trabalho, refletidos numa educação idealista, que vem de *educere*, ou seja, promove autonomizando. Esta é uma escola que funciona sob o tom decadente e esclerosado do capitalismo, e representa uma arma de mistificação e de conservação. Ela produz artificialmente uma atrofia intelectual e limita o desenvolvimento das capacidades daqueles que atende, com vistas a convertê-los em meras máquinas de produção de mais-valia; logo, não servirá para educar o novo homem, o homem social, demandado e possibilitado pela superação dos entraves capitalistas. Far-se-á necessária uma escola que desenvolva o homem em todos os sentidos, pautada na incessante criação de necessidades e potencialidades consequentes das novas relações e instrumentos humanos. Nessa escola, finalmente, a formação e a criatividade poderão caminhar juntas.

Cabe agora abrir para a comunidade científica algumas questões: diante do que vem sendo exposto desde o capítulo primeiro, e do que o foi especificamente no capítulo terceiro, o que significa superdotação, no capitalismo? E no socialismo? Que tipo de superdotação e/ou genialidade vem sendo constituída hoje? Que direcionamentos vêm sendo oferecidos aos que a apresentam? Que tipo de superdotação podemos prever que será constituída no socialismo? Como a escola poderá e deverá contribuir nesse processo? Quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a constituição das superdotações possíveis no novo tempo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se ter forças para aguçar o ouvido e prestar atenção, pois nos chamam a reafirmar os valores essenciais da humanidade e a fazer com que nossos conhecimentos sirvam para que, ainda que seja em uma medida infinitamente pequena, o saber sobre o homem se acrescente e seja benéfico! Tenhamos esperança e trabalhemos para isso! (Shuare, 2009).

Chamo o leitor de volta aos versos de Benedetti citados no capítulo terceiro [p.137], por fundamentarem a esperança apregoada por Shuare e delindarem o fio condutor que me esforcei por imprimir nesta dissertação: “lento mas vem”, lenta, mas vem uma nova ordem social, exigindo e possibilitando uma nova psicologia, uma nova pedagogia e uma nova educação, necessárias e possíveis em termos gerais, chamadas a construir um novo homem, pleno de possibilidades e em consonância com seu tempo histórico. Em tais condições, aqueles que apresentam a potencialidade superdotada e/ou genial poderão efetivá-las ao máximo; e suas contribuições, aliadas às de todos os homens, poderão criar uma qualidade de vida inimaginável para o ser humano, mas principalmente, uma qualidade de vida socializada por todos os seres humanos.

Essa nova ordem não é um sonho, é uma hipótese seriamente fundamentada, passível de ser vista por todos que se apropriarem de uma metodologia, de uma lógica, de uma teoria que permita enxergar para além das aparências: o materialismo histórico-dialético. Não obstante, enquanto hipótese, ela é apenas uma das possibilidades, e para sua concretização, ela precisa ser tomada como meta maior, orientadora de nossas reflexões e ações hoje. Não basta desejá-la e caminhar na sua direção, é preciso construí-la, pavimentar o caminho à medida que formos avançando.

Para tanto, é preciso manter em mente a assertiva marxiana de que, se os homens são determinados pelas circunstâncias, dialeticamente as circunstâncias são determinadas pelos homens. Como complementa Oliveira (1994, p. 126),

‘circunstâncias’ e ‘homens’ não são categorias que possam ser consideradas como meras entidades dissociadas entre si. As circunstâncias não são um conjunto de objetos mortos, que estão aí e que existem independentemente das relações entre os homens, mas uma totalidade dinâmica que engloba tanto a estrutura social, como as forças produtivas, e todas as demais objetivações materiais e subjetivas histórica e socialmente produzidas, inclusive as posições teleológicas e de valoração que dirigem e dão sentido a essas circunstâncias.

Guiar-nos por esse norte nos deixa conscientes de nossa função ativa e criativa de construtores da nossa própria vida e do gênero humano, e homens com tal consciência não se contentam com a vida miserável e animalasca imposta pelo capital à classe trabalhadora.

É nesse contexto que se insere o trabalho que ora concluo. Ele parte de defesas teóricas fundamentais: um roteiro de categorias que traça um panorama das bases marxistas e configura o suporte para a compreensão do desenvolvimento do ser humano e, por conseguinte, da constituição das suas potencialidades. Passa pela problematização do que faz parte da construção e manifestação das potencialidades nas pessoas com desenvolvimento comum e nas que apresentam condições especiais de desenvolvimento, deixando em aberto qual seria a nomenclatura atual adequada à(s) condição(ões) superior(es), já que esta temática precisa ser amplamente estudada, tendo-se em vista a escassez de sua aparição nas obras vigotskianas; e conclui-se com a discussão da essencialidade da mediação educativa nesses processos de desenvolvimento, sublinhando o compromisso ético com a coletividade.

A busca foi por apresentar, desde o início, conteúdos que são imprescindíveis à apropriação da constituição histórica do homem, os quais precisam fundamentar a formação e a prática de professores, psicólogos e educadores em geral, e em particular, a dos que atendem os superdotados.

Eles nos mostram que todos estamos incluídos no projeto capitalista, tenhamos ou não consciência disso, pois

todos são partícipes, de um modo ou de outro; todos estão incluídos para participarem de alguma forma peculiar de tal sociedade. Por esse prisma, a forma de participação de uma reduzida parcela da população prevê a apropriação, a fruição e o usufruto daquilo que de mais elevado ou complexo a humanidade produziu em termos de bens materiais (que permitem maior conforto), de conhecimento científico, de artes, etc. A uma outra parcela, a grande maioria, cabe como forma de *participação* nessa sociedade ficar à margem dessa apropriação, fruição e usufruto. Por esse modo, pode-se pensar que todos estejam *incluídos* no projeto societário capitalista. Certamente, **o empenho da psicologia e da pedagogia, sob uma perspectiva crítica, é a luta para que a primeira forma de participação, de apropriação, fruição e usufruto seja acessível a todos** (Barroco, 2007c, p. 160, grifo da autora).

A potencialidade de todos os seres humanos está deformada, mesmo que em graus e por motivos diferentes nos desdobramentos das relações capitalistas, em função da relação estruturante central, da qual ninguém, como asseverou Barroco, pode escapar.

Desse modo, via de regra, a constituição da superdotação/genialidade, no contexto atual, ocorre em menor proporção do que poderia, de acordo com o desenvolvimento das

forças produtivas. Ademais, ao receberem mediações fragmentadas, com alta carga ideológica, elas acabam sendo direcionadas para o exibicionismo, uma pseudosuperioridade, o individualismo, etc... bem ao contrário do compromisso ético defendido no capítulo segundo.

O atendimento educacional ou segue deliberadamente o referido acima ou mostra-se tão contaminado pelas mazelas do capital que não consegue propiciar aos alunos superdotados/geniais um direcionamento humanizador.

Com efeito, nosso foco deve estar na busca pela inclusão de todos no projeto socialista, no qual cada homem – seja com potencialidades deficientes, comuns ou superiores – poderá desenvolver-se integralmente, em todos os sentidos e ao máximo possível. Não teremos um desenvolvimento homogêneo de todos os homens. Continuaremos tendo pessoas com desenvolvimento deficiente, comum, e ao lado, superdotados/geniais. Condições biológicas deficientes podem ser compensadas e capacidades podem ser construídas socialmente⁶⁶, mas cada organismo tem limites que não podem ser ignorados, ao contrário, devem ficar bem claros, para que se possa trabalhar pela sua compensação. A diferença que se coloca é a de que a potencialidade universal de desenvolvimento humano atingida com o atual desenvolvimento das forças produtivas, produto do trabalho de gerações e gerações de homens, pode finalmente ser subjetivada por todos.

Nesta realidade, a escola é chamada a ensinar todos os homens, a instrumentalizá-los para a participação ativa, com vez e voz em todas as instâncias, e a oferecer aos que apresentem desenvolvimento superdotado subsídios complementares que potencializem seu desenvolvimento especial, sempre pautados na premissa vigotskiana de que cada potencialidade tornada real abre novas potencialidades de desenvolvimento. Isso requisita sua transformação pela raiz,

de mero instrumento da hegemonia burguesa num órgão de autodesenvolvimento e automediação consciente, [que] *inspire* os indivíduos a produzirem ‘segundo as suas verdadeiras capacidades humanas’, unificando conhecimento e ideais, projeto e execução, teoria e prática, bem como integrando as aspirações particulares dos indivíduos sociais aos objetivos, conscientemente adotados, da sociedade como um todo (Mészáros, 2006, p. 231, grifo meu).

⁶⁶ Uma discussão a respeito da constituição da superdotação em surdocegos foi desenvolvida por Barroco, Bifon e Sierra (2009).

Encerro, reafirmando o compromisso e o lugar que a ciência que exerço – a Psicologia – ocupa no bojo da luta da classe trabalhadora, na construção do devenir.

Segundo Sève (1979) e Tanamachi (2007), uma psicologia referenciada no marxismo precisa explicar a concretude do homem – enquanto aquilo que ele é e aquilo que pode se tornar ao receber mediações significativas – valendo-se do entendimento das contradições gerais, das determinações do desenvolvimento histórico-social que o forjou como tal. Ela apropria-se do conhecimento constituído por outras ciências para apreender as múltiplas determinações do trabalho e das relações humanas e seus desdobramentos. Desse modo, coloca-se como mediadora na análise do real e nos processos educativos (Martins, 2004a), assumindo a finalidade de

favorecer os processos de humanização e a reapropriação da capacidade de pensamento crítico, por meio da educação da consciência do psicólogo (dimensão educativa de sua formação) e da consciência do professor (dimensão psicológica de sua formação).
... [A proposta da Psicologia Histórico-cultural é a do conhecimento como] mediador na transformação da ação/formação dos professores, dos alunos e das ... psicólogas (Tanamachi, 2006, p. 72-74).

Vigotski se torna, assim, referência para uma educação que se pretenda libertadora, pois sua teoria traz o pensamento dialético para a Psicologia, dando nova dimensão ao trabalho do psicólogo no contexto escolar, o que pode ser complementado, em termos pedagógicos, com a teoria proposta por Saviani.

No prefácio à 9ª edição do livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, Saviani manifesta satisfação pela oportunidade de revisar e ampliar a obra, na sentença de que ela possa “melhor auxiliar os professores em sua busca por uma teoria pedagógica que responda às necessidades de transformação da prática educativa nas condições da sociedade brasileira atual (2005a, p. x)”. Observa-se que esta é uma preocupação marcante do autor, que, além de inaugurar essa corrente pedagógica, vem ativamente trabalhando, individualmente e em grupos de pesquisa, para superar as “primeiras aproximações” e consolidar um instrumento educacional revolucionário.

Oliveira (1994, 1996) defende que o pensamento de Saviani é marxista porque apresenta três questões fundamentais: 1) a relação entre educação e transformação social, 2) a dialética, 3) o homem enquanto um ser que se forma histórica e socialmente mediante a apropriação do conhecimento histórica e socialmente produzido. Acredito que se pode falar aqui em marxismo ortodoxo, nos termos escritos por Lukács (1969, p. 2):

Marxismo ortodoxo não significa reconhecimento acrítico dos resultados da investigação marxiana, nem ‘fé’ em tais e quais teses, nem interpretação de uma escritura ‘sagrada’. Em questões de marxismo a ortodoxia se refere exclusivamente ao *método*. Essa ortodoxia é a convicção científica de que no marxismo dialético, se descobriu o método de investigação correto, que esse método não pode continuar-se, ampliar-se nem aprofundar-se mais que no sentido de seus fundadores. E que ... todos os intentos de ‘superá-lo’ ou ‘corrigi-lo’ tem conduzido e conduzem necessariamente a sua deformação superficial, a uma trivialidade, ao ecletismo.

Saviani (2004b) acentua a necessidade de o educador dominar o método marxista, desenvolvendo a capacidade de reflexão profunda sobre a realidade, o que amplia sua possibilidade de intervenção consciente e ativa na formação de seus alunos.

Assim, a contribuição da pedagogia e da psicologia marxistas terá o sentido de trazer as reflexões sobre o contexto escolar para o seio da análise do modo de estruturação da sociedade em que esta escola foi constituída. Elas têm como um de seus papéis direcionar o foco – que muitas das vezes ainda está no aluno – para a compreensão das relações e dos fenômenos gerados no entrelaçamento da totalidade dessas relações. Pautadas numa compreensão nova, qualitativamente superior, elas devem construir, contando com o maior número de pessoas possível, mediações eficazes para a apropriação dos conteúdos científicos, de forma que venham a instrumentalizar um aprofundamento da compreensão da realidade e uma participação ativa e efetiva nesse processo, preparando o homem para pensar plenamente, falar livremente e agir conscientemente, numa ordem societária na qual isso se fará requisito essencial para que ela se desenvolva e mantenha. Cantaremos, então com Paulinho Moska:

(...)
 Hoje tem um sol diferente no céu
 Gargalhando no seu carrossel
 (...)
 É tudo novo de novo
 (...)
 Vamos celebrar
 Nossa própria maneira de ser
 Essa luz que acabou de nascer
 Quando aquela de trás apagou
 E vamos terminar
 Inventando uma nova canção
 Nem que seja uma outra versão
 Pra tentar entender que acabou

REFERÊNCIAS

- Almeida, Melissa Rodrigues de. (2008). *A relação entre a consciência individual e a consciência de classe: uma análise das contribuições de vigotski sobre a consciência da classe trabalhadora*. Dissertação de mestrado em Educação. UFPR - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.
- Alves, Gilberto Luiz. (1996). Apresentação. In: Klein, Lígia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* SP: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de MS.
- Alves, Gilberto Luiz. (2001). *A produção da escola contemporânea*. Campo Grande/MS: Ed. UFMS; Campinas/SP: Autores Associados.
- Antunes, Ricardo. (2002a). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 5ª ed. São Paulo/SP: Boitempo.
- Antunes, Ricardo. (2002b). *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade*. Campinas/SP: Cortez.
- Antunes, Ricardo (org.). (2005a). *Dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular.
- Antunes, Ricardo. (2005b). *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo/SP: Boitempo.
- Antunes, Ricardo (Org.). (2009). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo.
- Arena, Dagoberto Buim. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. (2006). In: Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima & Miller, Stela (orgs.). (2006). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin.[p. 169 – 180]
- Azevedo, Nelson Cunha de. (1945). Duas palavras e alguns dados. In: Pinkevich, Alberto. (1945). *A educação na Rússia Soviética*. Teoria geral e educação pré-escolar. [trad. Néilson Cunha de Azevedo]. SP: Argus. [p. I – III]
- Bandeira, Luiz Alberto Muniz. (2004). *O ano vermelho: a revolução Russa e seus reflexos no Brasil*. São Paulo/SP: Expressão Popular.
- Barroco, Sonia Mari Shima.(2007a). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese de doutorado em Educação Escolar [Não-publicada], UNESP, Araraquara.
- Barroco, Sonia Mari Shima.(2007b). *Apontamentos sobre a educação russa e soviética*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR.Texto digitado.

- Barroco, Sonia Mari Shima.(2007c). Psicologia e educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In: Meira, Marisa Eugênia Melilo & Facci, Marilda Gonçalves Dias (Org.). (2007). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. [p. 157 – 184].
- Barroco, Sonia Mari Shima.(2007d). *Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana*. Maringá: Eduem.
- Barroco, Sonia Mari Shima, Bifon, Meire da Fonseca e Sierra, Maria Ângela Bassan. (2009). *Superdotação em surdocegos: do problema à alternativa ou das situações limites à humanização*. IV Congresso Internacional & x Semana de psicologia: Conhecimento e saúde mental: compromisso com o desenvolvimento humano, realizado pela UEM no período de 26 a 29 de maio de 2009. Maringá, Paraná, Brasil.
- Bastos, Rodolfo Borquez, Medina, Rafael Alarcón & Loza, Marco Antonio Basílio. (2008). *Revolução Mexicana: antecedentes, desenvolvimento e consequências*. São Paulo/SP: Expressão Popular. [p. 145 – 190].
- Beatón, Guillermo Arias. (2006). *Inteligência e educação*. São Paulo: Terceira Margem.
- Bifon, Meire da Fonseca. (2007). *Superdotação numa perspectiva histórico-cultural: em busca de uma proposta humanizadora*. Monografia de especialização em Trabalho e Educação. Maringá/PR. Universidade Estadual de Maringá.
- Bifon, Meire da Fonseca. (2008). *Superdotação: estudos a partir da teoria vigotskiana e implicações para o processo ensino-aprendizagem*. Formação Continuada com professores da rede municipal de educação de Cascavel. Texto digitado.
- Bifon, Meire da Fonseca. (2009). *Superdotação sob a ótica histórico-cultural: gênese, efetivação [ou não] no capitalismo e perspectivas de superação*. IX CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e educacional: Construindo a prática profissional na educação para todos. Realizado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie no período de 06 a 08 de julho de 2009. São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Bifon, Meire da Fonseca & Facci, Marilda Gonçalves Dias. (2008). *Contribuição da Teoria Histórico-Cultural para o entendimento da gênese da superdotação*. III CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.Realizado pela Universidade Federal de São Carlos e Abrapee – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, no período de 2 a 5 de dezembro de 2008. São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Bifon, Meire da Fonseca & Facci, Marilda Gonçalves Dias. (2009). *Superdotação: considerações a partir da psicologia vigotskiana*. V Curso de Formação de Gestores e Educadores - Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (MEC – Secretaria de Educação de Cascavel). Realizado no período de 28 a 30 de setembro de 2009. Cascavel/Pr, Brasil.
- Bifon, Meire da Fonseca & Werri, Ana Paula Salvador. (2008). *Revolução Russa: contexto para a Teoria Histórico-Cultural*. I Seminário de metodologia da pesquisa do curso de especialização em Teoria Histórico-Cultural, homem e sociedade. Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 08 de novembro de 2008.

- Bogoyavlensk, D. N. & Menchinskaya, N. A. (1991). Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento Psico intelectual da Criança em Idade Escolar. In: Luria, Alexander R., Leontiev, Aléxis, Vygotsky & Liev Semiónovich (1991). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo/SP: Moraes. p. 37 – 58.
- Boldirev, N. Nueva orientación de la escuela soviética. In: Sujomlinski, V. (19--). *La escuela soviética y el amor al trabajo: experiencia de labor educativa en una escuela rural*. [Trad. Sanchez Estebán]. Moscú: Ediciones en lenguas extranjeras Academia de Ciências Pedagógicas de La RSFSR. [p. 1 – 28].
- Cândido, Fernando Pereira (2008). *Lazer e educação no capitalismo brasileiro: concretude histórica e projeto revolucionário*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. [223f] Não publicada.
- Carvalho, Máuri de. (2005). Lênin, Educação e Consciência socialista. In: Lombardi, José Claudinei e Saviani, Dermeval (Orgs.). (2005). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas/SP: Autores Associados: Histedbr. [p. 95 – 122].
- Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação. (2008). *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume I: Educação infantil*. Cascavel/PR: Ed. Progressiva, 2008.
- Cecchini, Marco. (1991). Introdução. In: Luria, A., Leontiev, A., Vygotsky, Lev S. e outros. (1991). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. [Trad. Rubens Eduardo Frias]. São Paulo/SP: Moraes.
- Dangeville, Roger. (1978). Introdução e notas. In: Marx, Karl & Engels, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa/Portugal:Moraes. Coleção Psicologia e Pedagogia.
- Davidov, V. V. (1986). Los principios de la enseñanza em la escuela del futuro. In: Iliasov, I. I. & Liaudis, V. Ya.(Orgs.). (1986). *Antologia de la psicologia pedagógica y de las edades*. Habana: Pueblo y educación. [p. 340 – 344].
- Davidov, Vasili & Márkova, Aelita Kapitónovna (1987). La concepción de la actividad de stúdio de los escolares. In: Davidov, Vasili & Shuare, Marta (Orgs.). *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS – antologia*. Moscou: Progreso. [p. 316 – 337].
- Davidov, Vasili & Shuare, Marta (Orgs.). *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS – antologia*. Moscou: Progreso.
- Davidov, Vasili & SHUARE, Marta. (1987). Prefácio. In: _____. (Orgs.). *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS – antologia*. Moscou: Progreso. [p. 5 – 24].
- Delou, Cristina Maria Carvalho. (2001). *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. Tese de doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação [Não-publicada], Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Delou, Cristina Maria Carvalho & BUENO, José Geraldo Silveira.. (2001a). O que Vigotski pensava sobre genialidade. *Revista Sobredotação*, Braga, 2(2), [p. 161-165].
- Delou, Cristina Maria Carvalho & BUENO, José Geraldo Silveira. (2001b). O que Vygotsky pensava sobre genialidade. In: *Revista da Educação*. Campinas/SP: PUC, nº 11, Nov. 2001. [p. 97 - 99]
- Dietrich, Theo. (1974). *Para uma pedagogia activa socialista: a educação pelo trabalho de Pavel Petrovich Blonsky*. Porto/Portugal: Textos marginais. Volume 20.
- Duarte, Newton. (1993). *A individualidade-para-si* (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Campinas/SP: Autores Associados.
- Duarte, Newton. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas/SP: Autores Associados. Coleção polêmicas do nosso tempo, 86.
- Duarte, Newton. (Org.). (2004a). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, Newton. (2004b). Introdução: o bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: Duarte, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados. [p 1 - 20].
- Duarte, Newton. (2004c). A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados. [219 – 242].
- Eidt, Nadia Mara. (2009). A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. Tese de doutorado em Educação Escolar. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Araraquara/SP.
- Eidt, Nadia Mara e TULESKI, Silvana Calvo. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: Meira, Marisa Eugênia Melilo e Facci, Marilda Gonçalves Dias (Org.). (2007). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. [p. 221- 248].
- Einstein, Albert. (1949). Why Socialism? In: *Monthly Review*. Nova York, USA, maio de 1949. Recuperado em 20 fevereiro 2009, de www.monthlyreview.org.
- Elkonin, D. B., Blagonadezhina, L. V., Bozhovich, L. I. & Zaporoshetz, A. V. (1969). Desarrollo psíquico de los niños. In: Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S.L. & Tieplov, B. M. *Psicologia*. [Trad. del ruso para el español por Florêncio Villa Landa]. México, D.F.: Grijalbo. Tercera edición em español. Academia de Ciências Pedagógicas de La RSSFR, Instituto de Investigacion Científica. Tratados y manuales. [p. 493 – 559].
- Engels, Friedrich. (1883). *Discurso no Funeral de Karl Marx*. [Trad. e transcrição Marcelo da Silva Reis]. Recuperado em 17 dezembro 2008, de <http://www.marxists.org/portugues/marx/1883/03/22.htm>.

- Engels, Friedrich. (1984). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo/SP: Global. 2ª edição. Coleção Universidade Popular. v. 4b.
- Engels, Friedrich. (19--). *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*. Recuperado em 10 julho 2009 em <http://www.marxismo.org.br>.
- Facci, Marilda Gonçalves Dias. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas/SP: Autores Associados. Coleção formação de professores.
- Facci, Marilda Gonçalves Dias. (2006). Vigotski e o processo ensino-aprendizagem. In: Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima & Miller, Stela (Orgs.). (2006). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin.[p. 123 – 148]
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. (2004). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3ªed. Curitiba/PR: Positivo
- Fleith, Denise de Souza. (2009). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In: Claisy, Maria Marinho-Araújo (Org.). (2009). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas/SP: Alínea. Coleção Psicologia Escolar.
- Galetti, Daniela Rosoleu & MARTINEZ, Viviana Carola Velasco. (2009). *Gustav Mahler: uma relação harmônica entre a genialidade e a neurose obsessiva*. IV Congresso Internacional E X Semana De Psicologia: Conhecimento e saúde mental: compromisso com o desenvolvimento humano, realizado pela UEM no período de 26 a 29 de maio de 2009. Maringá, Paraná, Brasil.
- Galperin, Piotr Yákovlevich, Zaporózhets, Alexandr Vladímirovich & Elkonin, Daniíl Borísovich. (1987). Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los nuevos métodos de enseñanza en la escuela . In: Davidov, Vasili & Shuare, Marta (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS – antología*. Moscou: Progreso. p. 300-315.
- Gentili, Pablo. (2001). *A falsificação do consenso*. Petrópolis: Vozes.
- George, Susan. (2002). *O relatório lugano*. São Paulo: Boitempo.
- Giardinetto, José Roberto Boettger. (2006). Sujeitos, escola e produção de conhecimento: a pedagogia histórico-crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na educação escolar. In: Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima & Miller, Stela (Orgs.). (2006). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin. p. 85 – 122.
- Gould, Stephen Jay. (1999). *A falsa medida do homem*. [trad. Valter Lellis Siqueira; revisão de trad. Luís Carlos Borges; revisão técnica Carlos Camargo Alberts]. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes.

- Guimarães, Carlos Antonio Fragoso. (1997). *René Descartes: a filosofia da razão – O mundo matemático*. Recuperado em 30 julho 2008, de <http://br.geocities.com>.
- Guippenréltér, Yu, & Puziréi, A. (Orgs.). (1989). *El proceso de formación da la psicología marxista*: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria. Moscou: Progreso. Biblioteca de psicología soviética.
- Hessen, Jorge. (Comp.). (2007). *Tese reencarnacionista*. Recuperado em 23 julho 2007, de http://www.paginaespirita.com.br/teses_reencarnacionista.htm, acesso em 23-07-2007.
- Hessen, Jorge. (Comp.). (2009). *Tese reencarnacionista*. Recuperado em 5 julho 2009, de http://www.paginaespirita.com.br/teses_reencarnacionista.htm, acesso em 05-07-2009.
- Hobsbawn, Eric. (2008). *A crise do capitalismo e a importância atual de Marx*. Entrevista concedida a Marcelo Musto para Sin Permiso. (Trad. inglês-espanhol: Gabriel Vargas Lozano; espanhol-português: Marco Aurélio Weissheimer) em 29/09/2008. Recuperado em 2 outubro 2008, de <http://www.cartamaior.com.br>.
- IASI, Mauro Luis. (2008a). *Meta amor fases: coletânea de poemas*. SP: Expressão Popular.
- IASI, Mauro Luis. (2008b). O cavalo de Zapata. In: Bastos, Rodolfo Borquez, Medina, Rafael Alarcón & Loza, Marco Antonio Basílio. *Revolução Mexicana: antecedentes, desenvolvimento e consequências*. São Paulo/SP: Expressão Popular. p. [7-12].
- Kalinin, Mikhail Ivanovich. (19--). *Sobre la educación comunista: discursos y artículos escogidos*. Moscú: Ediciones em Lenguas Extranjeras.
- Kostiuk, G. S. (1991). Alguns Aspectos da Relação Recíproca entre Educação e Desenvolvimento da Personalidade. In: Luria, Alexander R., Leontiev, Aléxis, Vygotsky & Liev Semiónovich. (1991). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo/SP: Moraes. [p. 19-36].
- Leites, N. S. (1969). Las capacidades. In: Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L. y Tieplov, B. M. *Psicología*. [Trad. del ruso para el español por Florêncio Villa Landa]. México, D.F.: Grijalbo. Tercera edición em español. Academia de Ciências Pedagógicas de La RSSFR, Instituto de Investigacion Científica. Tratados y manuales. [p. 433-448].
- Lênin, Vladimir I. (1979). *A falência da Segunda Internacional*. São Paulo/SP: Kairos.
- Leontiev, Aléxis Nikolaievich. (19--). *O desenvolvimento do psiquismo*. Ed. Moraes.
- Leontiev, Aléxis Nikolaievich. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Leontiev, Aléxis Nikolaievich. (1986). Sobre la formación de las capacidades. In: Iliasov, I. I. & Liaudis, V. Ya (Orgs.). (1986). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Habana/Cuba: Pueblo y educación. [p. 44-54].

- Leóntiev, Aléxis Nikolaievich. (1997). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vygotski. In: Vygotski, Liev Semiónovich. (1997). *Obras escogidas*. Tomo I. Trad. José Maria Bravo. 2ª ed. Madrid/Espanha: Visor/Aprendizaje.
- Leontiev, Aléxis Nikolaievich. (2005). The genesis of human thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, Lecture 37. v. 43, p. 53-63, september-October 2005.
- Leontiev, Aléxis Nikolaievich. (1991). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: Luria, Alexander R., Leontiev, Aléxis, Vygotsky & Liev Semiónovich. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo/SP: Moraes. [p. 9-76].
- Lombardi, José Claudinei. (2005). Educação, Ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: Lombardi, José Claudinei & Saviani, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas/SP: Autores Associados: Histedbr. [p. 1-38].
- Lombardi, José Claudinei e Saviani, Dermeval (Orgs.). (2005). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas/SP: Autores Associados: Histedbr.
- Lukács, Georg. (1969). *História y consciencia de clase: estudos de dialéctica marxista*. Obras Completas tomo III. (trad. Manuel Sacristán). México/D. F.: Grijalbo.
- Luria, Alexandr Romanovich. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. (trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso; supervisão de trad. Sérgio Spritzer). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, Alexander Romanovich. (1991a). *Curso de Psicologia Geral: Introdução evolucionista à Psicologia*. Vol I. [trad. Do russo por Paulo Bezerra]. Rio de Janeiro/RJ: Civilização brasileira.
- Luria, Alexander Romanovich. (1991b). *Curso de Psicologia Geral: Atenção e Memória*. Vol III. [trad. Do russo por Paulo Bezerra]. Rio de Janeiro/RJ: Civilização brasileira.
- Luria, Alexander Romanovich. (1991c). O papel da Linguagem na Formação de Conexões Temporais e a Regulação do Comportamento em Crianças Normais e Oligofrênicas. In: Luria, Alexander R., Leontiev, Aléxis, Vygotsky, Liev Semiónovich e outros. (1991). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo/SP: Moraes. [p.77 – 94].
- Luria, Alexander Romanovich. (1991d). *Curso de Psicologia Geral: Sensações e Percepção*. Vol II. [Trad. Do russo por Paulo Bezerra]. Rio de Janeiro/RJ: Civilização brasileira.
- Luria, Alexander Romanovich. (1992). *A construção da mente*. São Paulo/SP: Ícone.
- Luria, Alexander Romanovich. (1998). O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotskii, Lev. Semiónovich, Luria, Alexandr Romanovich & Leontiev, Aléxis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo/SP: Ícone. [p. 143-190].

- Luyán, Dalgus Peres & Morales, Dislayne Gonzáles. (2009). *El talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estratégias y proceso de identificación*. Uma proposta desde la Universidad Cubana y el Enfoque Histórico-cultural. Recuperado em 7 junho 2000 em <http://www.monografias.com>.
- Márkus, György. (1974a). *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra. Coleção pensamento crítico, vol I.
- Márkus, György. (1974b). *Marxismo y "antropologia"*. Barcelona, Grijaldo. Colección hipótesis, nº 5.
- Martins, Lígia Márcia (2001). *Análise do processo de personalização de professores*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Martins, Lígia Márcia. (2004a). Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: Duarte, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados. [p. 53-74].
- Martins, Lígia Márcia. (2005). Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: Abrantes, Angelo Antonio; Silva, Nilma Renildes da; Martins, Sueli Terezinha Ferreira (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes. [p. 118-138].
- Martins, Lígia Márcia. (2006). Implicações Pedagógicas de Escola de Vigotski: algumas considerações. In: Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima & Miller, Stela (Orgs.). (2006). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin. [p. 49-64].
- Martins, Maria Sílvia Cintra. (2004b). O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística. In: Duarte, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados. [p. 195-218].
- Marx, Karl Heinrich. (1846). *Carta a Pável Vasílievich Annenkov (28 de diciembre de 1846, en Bruselas - Bélgica)*. (Digitalización: Juan R. Fajardo, marzo 2001). Recuperado em 19 de agosto de 2001, de <http://www.marxists.org>.
- Marx, Karl Heinrich. (1978). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*. México: Siglo XX, 1978, v. 3.
- Marx, Karl Heinrich. (19--). Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX, Karl Heinrich e ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. SP: Alfa-Omega. v. 2. [p 203-234].
- Marx, Karl Heinrich. (1984a). *O Capital: Crítica da Economia Política*. Vol I, livro Iº, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural.
- Marx, Karl Heinrich. (1984b). A assim chamada acumulação primitiva. In: _____. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Vol I, livro Iº, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural. [p. 261-280].

- Marx, Karl Heinrich. (1999). *Para a crítica da Economia Política. Do capital. O rendimento e suas fontes*. In: Os pensadores. [trad. Edfard Malagoti. Colaboração José Arthur Giannotti]. São Paulo/SP: Nova Cultural.
- Marx, Karl Heinrich. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. (trad. Jesus Ranieri). São Paulo/SP: Boitempo.
- Marx, Karl Heinrich. (2006). *Manuscritos econômico-filosóficos*. (trad. Alex Martins). São Paulo/SP: Martin Claret. Coleção A obra-prima de cada autor.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich. (1978). *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa/Portugal:Moraes. Coleção Psicologia e Pedagogia.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich. (1982). *A sagrada família ou crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e Consortes*. (Trad. Fiama Hasse P. Brandão, João P. Casquilho & José Bettencourt. Portugal/Brasil: Presença/Martins Fontes. 2ªed.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich. (1992). *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo/ SP: Moraes.
- Marx, Karl Heinrich e Engels, Friedrich. (2002). *A ideologia alemã, 1º capítulo: seguido das teses sobre Feuerbach*. (trad. Sílvio Donizete Chagas). São Paulo: Centauro.
- Matiushkin, A. M. (1995). Epílogo. In: Vygotski, Lev Semiónovich. *Obras escogidas: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid/Espanha: Visor. Aprendizaje. [p. 349 – 371]
- Medina, Rafael Alarcón. (2008). A Revolução Mexicana. In: Bastos, Rodolfo Borquez, Medina, Rafael Alarcón & Loza, Marco Antonio Basílio. *Revolução mexicana: antecedentes, desenvolvimento e consequências*. São Paulo/SP: Expressão Popular. [p. 75-144]
- Meira, Marisa Eugênia Melillo. (2007). Psicologia Histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: Meira, Marisa Eugênia Melillo e Facci, Marilda Gonçalves Dias (Org.). (2007). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.[p. 27-62]
- Mészáros, István. (2002). *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da Unicamp.
- Mészáros, István. (2006). *A teoria da alienação em Marx*. (Trad. Isa Tavares.) São Paulo/SP: Boitempo.
- Mészáros, István. (2007). *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. (Trad. Ana Cotrim, Vera Cotrim.) São Paulo/SP: Boitempo, 2007. Coleção Mundo do Trabalho.
- Michaelis – dicionário online. Recuperado em 12 junho 2009 Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra>.

- Mileryan, E. A. (1977). Características psicológicas da transferência de capacidades técnicas nos estudantes de escolas superiores. In: Luria, Alexandr Romanovich, Leontiev, Aléxis, Vygotsky, Lev. Semiónovich e outros. *Psicologia e Pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. [trad. Maria Flor Marques Simões]. Lisboa/Portugal: Estampa. Biblioteca de ciências pedagógicas. [p. 85-98]
- Miranda, M. G. (1998). Inteligência e contemporaneidade. In: *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, v. 4 [p. 63-75].
- Montenegro, Maria Eleusa. (1993). *A psicologia histórico-dialética para os cursos de licenciatura*. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.
- Moreira, Elias Enrique & Victório, Antonio Carlos. (2006). *História das Revoluções*. Curso ministrado no NEP – Núcleo de Educação Popular 13 de maio, São Paulo/SP, de 26 a 30 de janeiro de 2006.
- Nadirashvili, Sh. A. (1986). Cuestiones psicológico-pedagógicas de la educación. In: Iliasov, I. I. & Liaudis, V. Ya.(Orgs.). (1986). *Antologia de la psicologia pedagógica y de las edades*. Habana/Cuba: Pueblo y educación. [p. 175-178]
- Netto, José Paulo & Braz, Marcelo. (2007). *Economia política: uma introdução crítica*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Biblioteca básica de serviço social. v. 1.
- Oakley, Kennett B. (1984). *O homem como ser que fabrica utensílios*. São Paulo/SP: Global. 2ª edição. Coleção Universidade Popular. v. 4[A].
- Oliveira, Betty Antunes de (Org.). (1986). *A socialização do saber escolar*. São Paulo/SP: Cortez/Autores Associados. Coleção polêmicas de nosso tempo nº 18.
- Oliveira, Betty Antunes de. (1994). Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: Severino, Antônio Joaquim, Gatti, Bernadete A., Cury, & Carlos Roberto J. et al. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo/SP: Cortez. p. 105-127.
- Oliveira, Betty Antunes de. (1996). *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas/SP: Autores Associados. Coleção polêmicas de nosso tempo; v. 54.
- Oliveira, Betty Antunes de. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In: Abrantes, Angelo Antonio; Silva, Nilma Renildes da; Martins, Sueli Terezinha Ferreira (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes. [p. 25-51].
- Oliveira, Betty Antunes de. (2006). Fundamentos Filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima & Miller, Stela (Orgs.). (2006). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin. [p. 3-26].

- Peixoto, Maria Inês Hamann. (2003). *A arte e o grande público: a distância a ser extinta*. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção polêmicas no nosso tempo, 84.
- Pinkevich, Alberto. (1945). *A educação na Rússia Soviética*. Teoria geral e educação pré-escolar. [Trad. Néilson Cunha de Azevedo]. SP: Argus.
- Plekhanov, Guiorgui Valentinovitch. (2008). *O papel do indivíduo na história*. São Paulo/SP: Expressão Popular.
- Priberam – dicionário online. Recuperado em 12 junho 2009, de <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx>.
- Ranieri, Jesus. (2001). *A câmara escura: alienação e estranhamento em Marx*. São Paulo/SP: Boitempo. Coleção Mundo do Trabalho.
- Reed, John. (1978). *10 dias que abalaram o mundo*. 14ª ed. SP/RJ/Ribeirão Preto: Global. Coleção Bases 1 – História.
- Rossler, João Henrique. (2004). A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: Duarte, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. [p. 75-98].
- Rossler, João Henrique. (2007). Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: Meira, Marisa Eugênia Melilo & Facci, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 93-116.
- Rubinstein, S. L. (1986). El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica. In: Iliasov, I. I. & Liaudis, V. Ya. (Orgs.). (1986). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Habana/Cuba: Pueblo y educación. p. 54-67.
- Sanada, Elisabeth dos Reis. (2001). *Superdotação e psicanálise: uma questão de desejo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo/SP.
- Sarandi (PR) – Secretaria Municipal de Educação. (2004). *Proposta Curricular para a Educação Especial: norteadores teóricos*. Sarandi/PR: Orfeu gráfica e editora.
- Saviani, Dermeval. (1991a). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 23ª ed. São Paulo/SP: Cortez/Autores Associados. Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 5.
- Saviani, Dermeval. (1991b). *Educação e questões da atualidade*. São Paulo/SP: Cortez/Livros do Tatu.
- Saviani, Dermeval. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, Celso João (et al). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes. [p 147-164].

- Saviani, Dermeval. (1997). A função docente e a produção do conhecimento. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, 11(21/22), jan./dez. 1997.
- Saviani, Dermeval. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas/SP: Autores Associados.
- Saviani, Dermeval. (2004a). Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados. [p. 21-52].
- Saviani, Dermeval. (2004b). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15ªed., Campinas/SP: Autores Associados, Coleção educação contemporânea.
- Saviani, Dermeval. (2005a). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, Dermeval. (2005b). Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: Lombardi, José Claudinei & Saviani, Dermeval (Orgs.). (2005). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas/SP: Autores Associados: Histedbr. [p. 224-274].
- Serra, Diego Jorge González. (2003). Qué es la inteligencia humana? *Revista Cubana de Psicología*, 20, 39-49 (suplemento,1).
- Sève, Lucién. (1979). *Marxismo e teoria da personalidade*. Lisboa/Portugal: Livros Horizonte. 3v.
- Sève, Lucién. (1989). A personalidade em gestação. In: Silveira, Paulo & Doray, Bernard (Orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo/SP: Vértice. p.147-178.
- Shakespeare, William. (1623). *A tempestade*. Recuperado em 20 fevereiro de 2009 de, www.ebooksbrasil.com.
- Shuare, Marta Ofélia. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso.
- Shuare, Marta Ofélia. (2009). *Vigotski y Baktin: historicidad y diálogo*. IV Congresso Internacional E X Semana De Psicologia: Conhecimento e saúde mental: compromisso com o desenvolvimento humano, realizado pela UEM no período de 26 a 29 de maio de 2009. Maringá, Paraná, Brasil.
- Smirnov, A. A. (1969). El pensamiento. In: Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L. & Tieplov, B. M. *Psicología*. [Trad. del ruso para el español por Florêncio Villa Landa]. México, D.F.: Grijalbo. Tercera edicion em español. Academia de Ciências Pedagógicas de La RSSFR, Instituto de Investigacion Científica. Tratados y manuales. p. 232-275.
- Suchodolski, Bogdan. (1976). *Teoria Marxista da Educação*. Lisboa/Portugal: Estampa. v. 3.

- Suchodolski, Bogdan. (1984). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Lisboa/Portugal: Horizonte.
- Sujomlinski, V. (19--). *La escuela soviética y el amor al trabajo: experiencia de labor educativa en una escuela rural*. [Trad. Sanchez Estebán]. Moscú: Ediciones en lenguas extranjeras, Academia de Ciências Pedagógicas de La RSFSR.
- Talízina, N. (1988). De la autora. In: _____. *Psicología de La enseñanza*. [trad. Ana Clavijo]. Moscú: Progreso. Biblioteca de psicología soviética. [p. 3 – 6].
- Talízina, N. (1988). Exigências a la teoría psicológica de la enseñanza como base de la dirección del estudio. In: _____. *Psicología de La enseñanza*. [Trad. Ana Clavijo]. Moscú: Progreso. Biblioteca de psicología soviética. [p. 15 – 56].
- Tanamachi, Elenita de Ricio. (2006). A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. In: Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima & Miller, Stela (Orgs.). (2006). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin. [p. 65-84].
- Tanamachi, Elenita de Ricio. (2007). A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: Meira, Marisa Eugênia Melilo e Facci, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). (2007). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. [p. 63-92].
- Teplov, R. M. (1991). Aspectos psicológicos da educação artística. In: LURIA, Leontiev, Vigotsky. *Psicologia e Pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. Lisboa/Portugal: Estampa. [p. 123-153].
- Tieplov, B. M. (1986). Las capacidades y las aptitudes. In: Iliasov, I. I. & Liaudis, V. Ya.(Orgs.). (1986). *Antologia de la psicología pedagógica y de las edades*. Habana/Cuba: Pueblo y educación. [p. 41-44].
- Toassa, Gisele. (2006). *Conceito de consciência em Vigotski*. Recuperado em 9 novembro 2009 de, <http://scielo.bvspsi.org.br/pdf/psicosp/v17n2/v17n2a04.pdf>.
- Tonet, Ivo. (2005). *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí/RS: Unijuí. Coleção fronteiras da educação.
- Tonet, Ivo. (2007). *Educação contra o capital*. Maceió: Edufal.
- Tuleski, Silvana Calvo. (2007). *A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização*. Tese (Doutorado em Educação Escolar), UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 354 f.
- Tuleski, Silvana Calvo. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2ª ed. Maringá/PR: Eduem.

- Tumolo, Paulo Sérgio. (2005). A produção em trabalho e educação. Esboço para a discussão de suas marcas e de suas perspectivas. Trabalho e Educação. *Revista do NETE, Belo Horizonte*, v.14(1), jan./jun.
- Vénguer, Leonid Abrámovich. (1987). La asimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitivas y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas em el niño . In: Davidov, Vasili & Shuare, Marta (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS – antologia*. Moscou: Progresso. [p. 156-167].
- Vigotski, Liév Semionovich. (1930). *A transformação socialista do homem*. Recuperado em 6 dezembro 2005 de, www.marxists.org.
- Vigotski, Liév Semionovich. (1989). Fundamentos de Defectologia. *Obras Completas*. [Trad. Ma Del Carmem Ponce Fernandez] Habana/Cuba: Pueblço y Publiucaciones. Tomo V.
- Vigotski, Liév Semionovich. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. [Trad. Cláudia Berlinder]. São Paulo/SP: Martins Fontes. Coleção Psicologia e pedagogia.
- Vigotski, Liév Semionovich. (1998a). La genialidad. In:____. *La genialidad y otros textos inéditos*. Compilación Guillermo Blank. Buenos Aires/Argentina: Almagesto. Colección Inéditos. [p. 9-12].
- Vigotski, Liev Semionovich. (1998b). El pensamiento. In:____. *La genialidad y otros textos ineditos*. Buenos Aires/Argentina: Almagesto. Colección Inéditos. [p. 37-59].
- Vigotski, Lev Semionovich. (2001). *Psicologia pedagógica*. [Trad. Paulo Bezerra]. São Paulo/SP: Martins Fontes.
- Vigotskii, Liév Semionovich. (1998). *La imaginación y el arte em la infânica*. Madrid/Espanha: Akal.
- Vigotsky, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In: Luria, Alexander R., Leontiev, Aléxis & Vygotsky, Liev Semiónovich e outros. (1991). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo/SP: Moraes. [p. 1-18].
- Vygotski, Lev Semiónovich. (1995). *Obras escogidas: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Trad. Lydia Kuper. Madrid/Espanha: Visor. Aprendizaje. Tomo III.
- Vygotski, Liév Semionovich. (1997a). *Obras escogidas: Fundamentos de Defectologia*. [Trad. Julio Guillermo Blank]. Madri/Espanha: Visor. Aprendizaje. Tomo v
- Vygotski, Liev Semiónovich. (1997b). *Obras escogidas*. Trad. José Maria Bravo. 2ª. Madrid/Espanha: Visor/Aprendizaje. Tomo I.
- Vygotski, Lev Semiónovich. (2001). *Obras escogidas: problemas de psicologia general*. Trad. José Maria Bravo. 2ª ed. Madrid/Espanha: A. Machado Libros. Aprendizaje. Tomo II.

Vygotsky, Liév Semionovich & Luria, Alexander Romanovich.(1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. [Trad. Lolio Lourenço de Oliveira]. Porto Alegre/RS: Artes Médicas.

Wertsch, James V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona/Espanha: Paidós. Cognición y desarrollo humano, v. 17.]

FILMOGRAFIA

Documentário “Ser e Ter”, direção de Nicolas Philibert, França, 2008, 104 min.

Filme “O jarro”, direção de Ebrahim Foruzesh, Irã, 1992, 95 min.

Documentário “Granito de Areia”, direção de Jill Feidberg & Corrugate Film, México, 2005, 61 min.

Filme “Nenhum a menos”, direção de Zhang Yimou, China, 1999, 106 min.

Filme “187 – O código”, direção de Kevin Reynolds, EUA, 1997, 96 min.

Documentário: “43 dias de greve dos professores em São Paulo”, 2000, 27 min.

Filme: “Rosa Luxemburgo”, direção Margarethe von Trotta, Alemanha, 1985, 120 min.

Filme: “Outubro”, direção Sergei Eisentein, Rússia, 1928, 105 min.

Filme: “O encouraçado Potemkin”, direção Sergei Eisentein, Rússia, 1925, 74 min.

Filme: “Dr. Givago”, direção: David Lean, EUA, 1965, 200 min.

Filme: “A Revolução dos bichos”, direção John Stephenson, EUA, 1999, 89 min.

Documentário: Ilha das flores, direção Jorge Furtado, Brasil, 1989, 13 min.

Documentário: Estamira, direção Marcos Prado, Brasil, 2006, 115 min.