

LÍGIA MÁRCIA MARTINS

ANEXO AO PROCESSO Nº 390/98-CM

DEFESA DE TESE DE DOUTORADO EM: 01/10/2001

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Análise Sócio-Histórica do
Processo de Personalização
de Professores

Marília

2001



LÍGIA MÁRCIA MARTINS

**ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DO PROCESSO
DE PERSONALIZAÇÃO DE PROFESSORES**



LÍGIA MÁRCIA MARTINS

**ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DO PROCESSO DE
PERSONALIZAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

1410001275



**MARÍLIA
2001**



AGRADECIMENTOS

Aos entrevistados que fizeram parte de minha história e que me ajudaram a construir o mundo pela psicologia e sua educação.

Aos amigos e familiares do Departamento de Psicologia-UNESP Marília, que me ajudaram para que esse tempo pudesse ser tão produtivo e agradável quanto possível.

Aos introdutórios e amigos: Adriano Xavier, Augusto Almeida, A. Melo, Ana Carolina Maia, Ana Maria Duarte, Diana Tarantino, Inácio Vitor, Marina (Gustavo), Osvaldo, Gabriela M. Pádua, Leticia e Sora. E todos que de alguma maneira estiveram presentes nesse caminho.

A minha mãe, por ensinar a buscar a verdade.

Um abraço

A todos que sempre cercaram a minha caminhada, com amor e apoio.

À minha mãe...

Aos meus orientadores, Prof. Dr. Nelson Gonçalves e Prof. Dr. Roberto de Almeida, por me ensinar a buscar a verdade e a coragem.

***Para o que é eterno, o tempo
não conta!***

Aos meus companheiros e amigas, que me ajudaram a construir o mundo pela psicologia e sua educação.

AGRADECIMENTOS

Aos educadores que fizeram parte de minha história e que me ajudaram a construir a paixão pela psicologia e pela educação.

Aos colegas e funcionários do Departamento de Psicologia-UNESP-Bauru, que colaboraram para que meu tempo pudesse efetivamente estar dedicado a este trabalho.

Aos interlocutores e amigos, Adriana Xaves, Ângelo Abrantes, Ari Maia, Ana Claudia Maia, Ana Maria Daibém, Elenita Tanamachi, Irineu Viotto, Norma Garbulho, Oswaldo Gradella Jr, Regina Cavalcanti e Sueli T. Martins, que de diferentes maneiras estiveram presentes nesta caminhada.

À Rita de Cácia Pagani, pelo prestimoso trabalho de digitação.

Em especial...

À professora, que comigo compartilhou sua história, enriquecendo com vida este trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Newton Duarte, para além de meus agradecimentos, meu profundo respeito, admiração e carinho.

Ao meu companheiro e aos meus filhos, com quem compartilho os resultados, posto que este é um trabalho de todos nós!



RESUMO

Lígia Márcia Martins

Este estudo analisa nos marcos do materialismo histórico os elementos constitutivos do processo de personalização do professor, naquilo em que as qualidades deste processo se põem em relação com seu fazer pedagógico. Nortearam sua construção, três questões: o reconhecimento da importância da personalidade do professor pelo pensamento educacional contemporâneo; a construção da subjetividade humana face as relações de alienação que imperam na sociedade capitalista; e as implicações de se ter a personalidade do professor como uma das referências do processo educativo.

Fundamentados na epistemologia materialista histórico-dialética, analisamos por meio da técnica do relato oral auto biográfico, o processo de personalização de uma professora. Buscamos identificar na representação particular de sua singularidade, pela mediação das abstrações teóricas, a realidade representada, que sustenta o processo de personalização dos indivíduos.

Verificamos que a personalidade do professor é destacada enquanto variável que opera no processo educativo pelo ideário pedagógico contemporâneo que a concebe, porém, enquanto atributo do indivíduo tomado isoladamente. Ao preterir que os fundamentos do processo de personalização residem nas relações sociais objetivas que o sustentam, conforme demonstrado pela análise biográfica, este ideário deixa de reconhecer os limites impostos pela sociedade capitalista ao pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Portanto, ter na personalidade do professor uma das referências do processo educativo sem considerar o quanto as condições de alienação têm corroído a personalidade de todos, não deixa de ser mais uma das formas de expressão da alienação.

ABSTRACT

Lígia Márcia Martins

This study analyses, on the tracks of historical materialism, the elements which are part of the construction process of the teacher's personality concerning the qualities of the such process to the teacher's pedagogical act. The body of this study was built based on the basic matters: the recognition of the importance of the teacher's personality in the contemporary educational thought; the construction of the human subjetivity facing the alienation which is taking over the capitalist society; and the implications in having the teacher's personality as a reference in the educational process.

Based on the epistemological foundations of dialectical historical materialism, we analysed the construction process of a teacher's personality using the autobiographical oral report technique and to identify the reallity which supports this process in human beings, and we did that though the theoretical within the teacher's particular representation of her singularity.

We checked that the teacher's personality is an operating element in the educational process trough the contemporary pedagogical ideas, however this personality is taken as an individual feature to be considered out of context.

Disregarding the fact that the fundaments of the construction process of the teacher's personality take place in the objective social relations; as shown by the biographical analysis; the contemporary pedagogical ideas no longer consider the constraints in the capitalist society in order to develop the human beings.

Thus we understand that a strong reference of the educational process, which is found within the teacher's personality, is another expression of alienation if we disregard how much everyone's personality has been damaged by such alienation.

SUMÁRIO

Introdução	8
-------------------------	----------

Capítulo I

A Personalidade do Professor em Questão.....	17
---	-----------

Capítulo II

Da Concepção de Homem à Concepção de Psiquismo.....	48
--	-----------

1. A Concepção Sócio-Histórica de Homem.....	49
--	----

2. O Desenvolvimento do Psiquismo.....	75
--	----

Capítulo III

O Processo de Personalização.....	106
--	------------

1. O Desenvolvimento da Personalidade.....	106
--	-----

2. Personalidade e Sociedade.....	161
-----------------------------------	-----

Capítulo IV

Análise Empírica do Processo de Personalização de Professor.....	174
---	------------

1. Fundamentação Metodológica.....	174
------------------------------------	-----

2. Estudo Biográfico.....	188
---------------------------	-----

Considerações Finais.....	259
----------------------------------	------------

Referências Bibliográficas.....	271
--	------------

ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DO PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO DE PROFESSORES

Introdução

Enquanto professora da disciplina Psicologia da Personalidade no curso de Psicologia – Licenciatura em Psicologia e Formação de Psicólogos da UNESP-Bauru, temos feito desta categoria teórica - personalidade – o objeto central de nossos estudos.

Ao longo de nossa trajetória profissional, temos nos contraposto categoricamente às correntes da psicologia para as quais a personalidade representa um sistema fechado sobre si mesmo, um centro organizador que desde o nascimento dos indivíduos dirige suas estruturas psicológicas. A personalidade acaba por ser abordada nesses modelos teóricos, enquanto algo existente dentro do homem que se atualizará sob dadas condições de existência.

Em nossa avaliação, esta forma de conceber a personalidade tem resultado em modelos explicativos essencialmente idealistas, em concepções naturalistas e deterministas, que em última instância, coincidem com maneiras de se pensar o próprio homem.

Tais concepções, têm nutrido uma Psicologia, que parcamente avança em direção à consecução de seu objetivo, qual seja, uma efetiva compreensão da dimensão psicológica dos seres humanos. O grande problema dessas abordagens , reside no fato de que ao se debruçarem



sobre seu objeto o tomam em separado da totalidade histórico-social que o sustenta. Ao perder sua sustentação, perdem-se as possibilidades de apreendê-lo em sua concretude, substituindo-se esta apreensão por outras, abstratas e vazias.

Nossa crítica a essas abordagens determinou a adesão aos pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico e dialético, à luz dos quais analisamos o processo de personalização. Esta adesão não decorre de uma superficial opção teórica, ela resulta de um processo de estudos e reflexões que nos confere a certeza de que é a epistemologia marxiana que guarda as possibilidades para o verdadeiro conhecimento científico sobre a pessoa humana, isto é, sobre a realidade objetiva que este termo denomina e que, em última instância, é o indivíduo real, vivo, que atua e se revela enquanto síntese de um sistema de relações sociais e ao mesmo tempo, enquanto sujeito destas relações.

Por outro lado, temos que o objetivo maior do conhecimento científico reside em orientar ações humanas transformadoras da realidade e assim sendo, não nos basta apenas conhecer, interpretar um dado objeto ou fenômeno, mas sim, produzir um conhecimento que possa estar a serviço de todos os homens. Neste sentido buscar no materialismo histórico e dialético os fundamentos para o estudo da personalidade humana, e neste trabalho em particular, do processo de personalização de professores, para além de uma questão metodológica é também uma questão ético-política.

“Análise Sócio-Histórica do Processo de Personalização de Professor” é o título deste trabalho, que busca destacar e compreender nos



marcos do materialismo histórico os elementos constituintes da formação da personalidade do professor, naquilo em que a riqueza (ou empobrecimento) deste processo se põe em relação com seu fazer pedagógico.

Em se tratando da apresentação deste trabalho, o leitor poderá se perguntar qual a razão do tratamento especial conferido à personalidade do professor, ou seja, por que no estudo da personalidade focalizar um tipo específico de trabalhador?

A resposta a esta indagação, que se articula aos próprios objetivos desta pesquisa, demanda uma brevíssima apresentação do sistema teórico que a sustenta. Este sistema é constituído por três pressupostos fundamentais.

O primeiro deles diz respeito ao papel central do trabalho no desenvolvimento humano. Mas por que o trabalho? Porque este é a atividade vital do homem, ou seja, se o que caracteriza uma espécie para além de sua organização biológica, é a atividade que ela executa para produzir e reproduzir sua vida, no caso do homem esta atividade é o trabalho pelo qual ele se relaciona com a natureza e com os outros homens, criando as condições necessárias de produção e reprodução da humanidade.

O segundo pressuposto diz respeito ao caráter material da existência humana, ou seja, os homens se organizam em sociedade para produzirem a sua vida, portanto, as bases das relações sociais são as relações de produção, as formas organizativas de trabalho.



O terceiro pressuposto, refere-se ao caráter histórico do desenvolvimento humano, ou seja, como os homens organizam sua existência através do tempo, diz respeito ao movimento e contradições do mundo, dos homens e de suas relações.

Pelo método dialético buscar-se-á compreensão da realidade resultante do metabolismo homem-natureza, metabolismo este, produzido pela atividade humana em sua materialidade e movimento.

Assim sendo, vemos que o trabalho, atividade vital humana (em seu sentido marxiano filosófico, muito mais que ocupação, tarefa executada pelo homem) é categoria nuclear de análise no materialismo histórico e dialético, o que determina sua análise em relação à alienação. Sob as condições históricas da produção capitalista o trabalho é expropriado de sua máxima expressão humanizadora, posto que tais condições estabelecem uma cisão entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, entre o trabalhador e o processo de produção e conseqüentemente, entre o trabalhador, o gênero humano e si mesmo. Esta expropriação determina o processo inverso à realização plena do trabalho no desenvolvimento do homem, ou seja, determina a sua alienação. Sob a égide da alienação os homens tornam-se menos homens, empobrecem-se, convertendo-se em mercadorias tanto mais desvalorizadas quanto mais alimentam o capital, propriedade de alguns homens em detrimento da maioria deles.

Desta forma, vemos que a organização social capitalista se caracteriza pela alienação do trabalho e do trabalhador, culminando no esvaziamento do homem em suas relações para com a natureza, para com



os outros homens e conseqüentemente para consigo mesmo, ou seja, culmina no esvaziamento de sua própria personalidade.

Portanto, na perspectiva marxiana a atividade e em especial o trabalho desempenham papel decisivo na constituição da personalidade, posto que o sentido da existência é mediatizado pelo sentido da atividade, pelo sentido do trabalho. A personalidade, por sua vez, está diretamente relacionada ao sentido da existência, mesmo quando este sentido é dado de forma alienada.

Tecidas estas considerações, podemos agora retornar à questão anteriormente lançada sobre a especificidade do processo de personalização do professor. Para tanto, vamos tomar a alienação não apenas do ponto de vista do trabalhador mas também, e principalmente, do ponto de vista do produto do trabalho.

No seio da sociedade capitalista o professor é um trabalhador como outro qualquer¹, entretanto, o produto de seu trabalho não se materializa num dado objeto físico. O produto do trabalho educativo se revela na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Portanto, encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico de seu autor, e conseqüentemente em íntima relação com seu processo de personalização.

¹ Há uma distinção fundamental entre o trabalho do professor e o do operário que não será aqui explorada em toda sua extensão mas que não podemos deixar de mencionar: o trabalho do professor não produz valor, no sentido econômico dessa categoria em Marx. Isso implica que não pode haver apropriação de mais valia do trabalho do professor, o que não quer dizer, entretanto, que ele não possa ser explorado. A iniciativa privada no campo da educação obtém lucro com o trabalho do professor, mas esta exploração não pode ser analisada em termos de extração de mais valia.



Diferentemente, temos outras formas de trabalho cujo produto se objetiva num dado material e que não se altera pela alienação de seu autor, ou por outra, não se encontra na dependência do desenvolvimento genérico de sua personalidade. A alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem frente a outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações destes homens.

Desta forma, consideramos que a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica permanentes tomadas de decisões. A intencionalidade por sua vez, é um pressuposto da consciência e esta, núcleo da personalidade, de onde deduzimos não existir ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador. É pelo reconhecimento de sua importância que entendemos necessária uma sólida compreensão do que ela é.

Assim sendo, este trabalho busca primeiramente, afirmar a importância do processo de personalização do professor na objetivação de sua atividade enquanto educador, à medida em que procura responder às seguintes questões:



• Existe no pensamento educacional contemporâneo o reconhecimento da importância acima referida? Em caso afirmativo, existe uma sólida teoria da personalidade a lhe dar sustentação?

• Na sociedade capitalista em que nos inserimos pode ser transformador o tratamento dispensado à personalidade que não reconheça as relações de alienação e suas conseqüências na construção da subjetividade humana?

• O processo educativo pode ter como uma de suas referências básicas a personalidade do professor?

Estas e outras questões derivadas destas, permeiam todo este estudo, que organizamos da seguinte forma.

Num primeiro momento, intitulado A Personalidade do Professor Em Questão, buscaremos no ideário pedagógico das duas últimas décadas considerações teóricas e/ou metodológicas que apontem o processo de personalização do professor enquanto variável interveniente no processo pedagógico. A partir das considerações encontradas, avançaremos em direção a uma análise pautada não apenas no reconhecimento de sua importância, mas acima de tudo, orientada pela necessidade de se identificar a concepção de personalidade que se apresente e suas implicações para a educação.

Tendo em vista que partimos do pressuposto de que a personalidade do professor desempenha importante papel no ato educativo, e considerando também a complexidade da categoria "personalidade", temos que sua utilização não pode ser desprovida dos fundamentos teóricos

que lhe conferem significação. É o atendimento a esta premissa que permeia o segundo e o terceiro momentos desta investigação.

No capítulo intitulado Da Concepção de Homem à Concepção de Psiquismo, procuraremos solidificar a compreensão do psiquismo humano (condição primária para o desenvolvimento da personalidade) na trajetória histórico-social da humanidade, apreendida em sua materialidade. Trata-se portanto, de se responder a uma questão central: quem é o homem que por sua história de desenvolvimento se expressa enquanto personalidade.

A resposta a esta questão abre-nos as possibilidades para o tratamento mais direto do processo de personalização, o que faremos no capítulo intitulado O Processo de Personalização. Para tanto, é necessária sua explicação pela análise de sua gênese, propriedades e funções, análise esta que reitera a intervinculação homem-sociedade. Assim sendo, enfocar o processo de personalização em sua totalidade, demanda também situá-lo num dado contexto histórico-social. Ao fazê-lo deparamo-nos com as condições objetivas de existência e portanto, com as possibilidades que elas encerram (ou negam) para a efetiva construção da personalidade.

No quarto e último momento, capítulo intitulado Análise Empírica do Processo de Personalização de Professor, realizaremos uma investigação sobre este processo por meio do relato oral auto-biográfico de uma professora. Buscaremos identificar, a partir da representação particular desta pessoa sobre sua vida, pela mediação das abstrações teóricas sistematizadas nos momentos anteriores desta investigação, a realidade



representada. Esta realidade por sua vez, sustenta o processo de personalização não de um professor mas dos professores, e neste sentido, pretendemos avançar da singularidade deste processo em direção à sua universalidade, portanto, em direção ao conhecimento geral das bases reais do processo de personalização de professores.

É a partir destas bases que finalizaremos as respostas às questões que orientam este trabalho, certos de que muito ainda restará por ser feito, pois acreditamos que sempre, uma boa resposta engendra novas indagações.



CAPÍTULO I

A PERSONALIDADE DO PROFESSOR EM QUESTÃO

Em pesquisas atuais encontramos uma referência crescente à importância da subjetividade do professor, tendo em vista o papel de sua expressão tanto no que se refere à sua formação quanto no seu exercício profissional.

Afirmam-se novos pressupostos para a formação de professores fundados na promoção dos meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e no incentivo às estratégias de autoformação, onde grande ênfase é concedida ao desenvolvimento pessoal. As características pessoais, as vivências profissionais, as histórias de vida, a construção da identidade, etc., com maior frequência tornam-se objetos da investigação educacional, que aponta a impropriedade de se estudar o ensino sem levar - se em conta a subjetividade do professor.

Nóvoa (1997, p.p. 15/31) apresenta uma reflexão sistematizada sobre a formação profissional, em especial sobre a formação de professores, cujos princípios orientadores assentam-se na ênfase concedida à experiência profissional e à história de vida, entendendo que a formação profissional representa um processo de reflexão através de uma dinâmica de "compreensão-retrospectiva". Ou seja, pensar a formação do professor significa promover condições para que ele mesmo reflita sobre o modo pelo qual se forma. Neste sentido, enfatiza a dimensão individual do processo de formação atribuindo grande importância à participação do sujeito neste



processo. A formação deve acima de tudo estimular estratégias de auto-formação, ou seja, promover o processo de “aprender a aprender”. Ao se estimular junto aos professores as estratégias de auto-formação pressupõe-se um processo de generalização, pelo qual esta premissa se estende, também, para os educandos.

Nesta perspectiva, a experiência pessoal, a história de vida, torna-se central pois entende-se que fundamentar a educação no sujeito que aprende é condição básica para a construção de uma nova cultura sobre o ato educativo. Esta cultura caracteriza-se por levar em conta não apenas as aquisições acadêmicas, mas também e principalmente, a maneira como se constitui a própria vida tanto dos professores quanto dos alunos.

Nesta direção, Nóvoa, afirma:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...) Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (1992, p. 17)

Verifica-se portanto, nesta orientação, uma forte emergência de estratégias de personalização e individualização educacionais, que sugerem a formação do professor centrada na atividade cotidiana da sala de aula, na sua maneira de ser professor, centrada portanto, em sua experiência

própria. O saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e técnica.

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudanças, pois uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional (Nóvoa 1997, p. 26)

Para que então, as crises e as mudanças possam ser enfrentadas pelo professor, afirma-se a formação de “professores reflexivos”, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional a ser promovido em unidade com seu desenvolvimento pessoal.

A “reflexão” se apresenta enquanto um novo objetivo para a formação de professores, ou enquanto o mais importante atributo a caracterizar o professor, pois se tem nela, o instrumento fundamental do desenvolvimento do pensamento e da ação. O objeto desta reflexão se põe enquanto a própria prática, tendo em vista que ela representa a realização efetiva das estratégias e procedimentos formativos (Garcia 1997, p.p. 59/65).

É concedendo grande ênfase ao papel da reflexão na formação e práticas docentes que este autor chama-nos a atenção para os riscos de uma utilização indiscriminada deste conceito, propondo, com base em Zeichner & Liston (1987 in: García 1997, p. 63) uma distinção entre três níveis diferentes de reflexão, ou seja, entre reflexão técnica, prática e crítica.

O primeiro nível corresponde à análise das “ações explícitas”, dos procedimentos adotados e que são passíveis de observação direta e indireta. O segundo nível inclui a reflexão sobre o “conhecimento prático”,

isto é, o conhecimento daquilo que já foi realizado e sobre aquilo que se pretende realizar. O terceiro nível, das considerações éticas, implica a análise política da própria prática, afirmando a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica nos professores, pela qual possam analisar suas possibilidades de ação e as restrições de natureza social, cultural e ideológica do sistema educativo.

Tendo como objetivo a promoção da reflexão a formação é concebida essencialmente enquanto um trabalho que a pessoa (em formação) realiza sobre si própria ao longo da vida e do percurso profissional, ou seja, se apresenta enquanto “reflexão na ação”. Referindo-se à importância da “reflexão na ação”, Gomez (1997) a considera uma exigência para a superação da racionalidade técnica, ou seja, para a superação de uma relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. A “reflexão na ação”, é por este autor, assim definida:

(...) um processo onde parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas mais complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (p. 102)

Portanto, o êxito do profissional assenta-se em sua capacidade para manejar situações concretas do cotidiano e resolver problemas práticos mediante a integração “inteligente e criativa” do conhecimento e da técnica.



A capacidade de analisar situações significa nesta perspectiva, possibilitar permanentemente a elaboração de ações adequadas em relação aos contextos e às próprias possibilidades existentes, o que em última instância, representa preparar os professores para as aceleradas mudanças sociais características do mundo atual.

Grande parte dos estudos vistos neste trabalho que versam sobre o professor parece adotar como um pressuposto de importância decisiva, o de que a sociedade contemporânea passaria por um processo de profundas e aceleradas mudanças, o que exigiria do professor a capacidade de acompanhar tais mudanças. Neste sentido, as novas concepções sobre a formação do professor parecem ter como objetivo central o de desenvolver tal capacidade nesse profissional. Entretanto, a despeito da centralidade desse pressuposto, a maioria dos estudos não se detem numa caracterização mais precisa de quais mudanças sociais estariam ocorrendo e quais as causas das mesmas.

Segundo Esteve (1991, p.p. 97/108), o despreparo dos professores para o enfrentamento destas mudanças tem gerado o que denomina de "mal estar docente", decorrente de um conjunto de fatores que revelam a pressão das mudanças sociais ocorridas nos últimos vinte anos sobre o exercício de suas funções. Dentre estes fatores o autor aponta o aumento das exigências em relação ao professor decorrente da inibição educativa de outros agentes de socialização, como por exemplo, a família; o desenvolvimento de fontes de informações alternativas à escola; a ruptura do consenso social sobre a educação e o aumento de contradições e



fragmentação no exercício da docência, que geram um esvaziamento dos valores educacionais de referência. Considera ainda que paralelamente a estas ocorrências vão surgindo novas expectativas em relação ao sistema educativo, que deixando de ser um ensino para a minoria e se convertendo em um ensino de massas, não deu conta de se tornar mais heterogêneo, flexível, aberto e diversificado. Ocorre também, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, que pouco a pouco, vai abandonando a idéia de educação enquanto promessa de futuro melhor, culminando numa avaliação em sentido negativo do trabalho do professor. Isto acirra sua desvalorização social e salarial, acompanhada do depauperamento de suas condições de trabalho e da complexificação, pelo aumento dos conflitos, da relação professor aluno, quando então, o professor não consegue encontrar novos modelos, mais justos e participativos, na construção da convivência e da disciplina.

Como consequência, o “mal estar docente” gera uma crise de identidade nos professores e os conduz a diferentes reações, agrupadas por este autor em quatro grandes grupos:

- O grupo de professores que aceita a idéia da mudança do sistema de ensino como uma necessidade inevitável da mudança social. A sua atitude em relação à mudança é positiva, ainda que reconhecendo que deverão transformar a sua atitude na sala de aula, adaptando-se às novas exigências (...).
- Um segundo grupo de professores, incapaz de fazer frente à ansiedade que lhes causa a mudança (“o desconhecido”), tem atitude de inibição. Conscientes de que não podem opor-se abertamente à uma ampla corrente de mudança, estão decididos

a suportar o temporal com o propósito oculto de continuar fazendo na sala de aula o que sempre têm feito (...).

- Em terceiro lugar, há um grupo de professores que alimentam, face à mudança do sistema de ensino, sentimentos profundamente contraditórios: por um lado, dão-se conta de que pode ser uma condição de progresso e uma exigência de mudança social; mas, por outro, o seu desacordo ou ceticismo em relação à capacidade real de mudança fazem com que se mantenham reticentes (...).

- Um quarto grupo tem medo da mudança. São professores que se encontram em situações instáveis, por falta de habilitações adequadas ou porque pensam que as reformas deixarão a descoberto as suas insuficiências no campo dos conteúdos, das metodologias de ensino ou das relações com os alunos (...). Este grupo de professores vive o ensino com ansiedade, ao dar-se conta de que carecem de recursos adequados para levar à prática o tipo de ensino que, idealmente, gostariam de fazer (...). (Esteve 1991, p. 110)

A crise de identidade gerada pelo mal estar docente repercute diretamente na personalidade dos professores, tendo como principais consequências:

- Sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática de ensino.
- Pedidos de transferência, como forma de fugir à situações conflituosas.
- Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza.
- Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
- Absentismo laboral, como mecanismo de cortar a tensão acumulada.
- Esgotamento, como consequência da tensão acumulada.
- "Stress"
- Ansiedade

- Depreciação do *eu*. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino.
- Reações neuróticas.
- Depressões.
- Ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental. (idem, p. 113)

Pela análise de Esteve as expressões do professor face o desajustamento produzido pela aceleração das mudanças exigem transformações radicais em sua formação. Para este autor é fundamental a revisão e implementação de mudanças na formação inicial, que prioritariamente, deve considerar nos processos seletivos, não apenas os critérios de qualificação intelectual mas também critérios de personalidade; deve substituir abordagens normativas – centradas nos modelos do “bom” professor, naquilo que o professor “deve” ser, etc., por abordagens descritivas – centradas na atuação real do professor, naquilo que ele “é” e “faz”; deve adequar os conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino, bem como incluir desde o início do processo a formação prática². Para além das mudanças na formação inicial, considera indispensável a formação permanente para que os professores possam assimilar em exercício as profundas transformações que se produzem no ensino (idem, p.p. 117/120).

Também tendo como foco de atenção o mal estar docente, Codo (1999) organiza uma pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde

² Nessa posição de Esteve está contida uma concepção que parece ignorar inteiramente a distinção entre a realidade alienada, isto é, a empiria fetichista que não ultrapassa o nível das aparências e as possibilidades reais de criação de uma nova realidade, de uma nova prática, a partir da crítica ao fetichismo da realidade social capitalista. Ignorada esta distinção, não resta ao sujeito mais que a pobre opção entre os modelos prescritos idealistas ou o falso realismo da aceitação da “vida tal como ela é”.

mental dos trabalhadores em educação no Brasil, pela qual busca compreender o sentimento de desânimo, de apatia e despersonalização que se abate sobre os trabalhadores encarregados de cuidar de outros (dentre os quais se incluem os professores), propondo a apreensão deste quadro enquanto manifestação da síndrome de Burnot.

Na definição de Farber (1991): "Burnot é uma síndrome do trabalho, que se origina da discrepância da percepção individual entre esforço e consequência, percepção esta influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais" (in: Codo 1999, p. 241).

Esta síndrome abrange três componentes básicos que podem aparecer tanto associados quanto independentes, sendo eles: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho.

Por exaustão emocional entende-se o estado em que os vínculos afetivos, característica estrutural dos trabalhadores que envolvem o cuidado para com o outro, encontram-se desgastados. O professor nesta situação percebe esgotados seus recursos emocionais próprios, em decorrência do desgaste resultante dos inúmeros desafios com os quais deve lidar em seu dia a dia.

A despersonalização é caracterizada pela substituição do vínculo afetivo por um vínculo racional, pela qual se perde o sentimento de que se está lidando com outro ser humano. As relações interpessoais acabam se caracterizando pela dissimulação afetiva, por atitudes negativas, exacerbadamente críticas, comprometendo como consequência a própria integração social do professor.



Já a falta de envolvimento pessoal resulta da perda do sentido do próprio trabalho, perda esta, associada à uma baixa realização no mesmo. Por não conseguir atingir seus objetivos o professor passa a experienciar sentimentos de impotência, de incapacidade, avaliando negativamente a si próprio.

A pesquisa realizada aponta ainda, serem bastante incipientes os dados por ora obtidos sobre a susceptibilidade dos educadores ao "burnot", embora sinalize sua manifestação tanto em relação com características de personalidade dos professores quanto em relação com características do ambiente de trabalho.

Cavaco (1991, p. p. 158/159), considera que à medida com que as profundas mudanças sociais afetam diretamente a escola e os professores, não só é necessário recriar a escola como também a formação dos professores ou seja, da mesma forma com que é urgente uma nova escola também o é um "novo professor". Para a formação deste "novo professor" afirma a premência da superação das concepções tradicionais que o colocam a mercê da "eficácia do seu fazer", enquanto agente social circunscrito à sala de aula. Defende enquanto fundamental considera-lo de forma integrada, como "homem / cidadão / professor", inserido ativamente numa dada sociedade e num dado tempo. Neste sentido, reitera a necessidade de se compreender o professor como pessoa, ou seja, reconhecer que aquilo que ele diz e faz é mediado por aquilo que ele é, por sua personalidade.



(...) na construção da identidade profissional de professor se inter cruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é, com os trajetos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa, daqui a importância de se considerar os espaços e as situações de reflexão partilhada como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional (...) (p. 161).

Assim, a pretensão de formação de um “novo professor” demanda compreendê-lo enquanto pessoa, nas suas relações para com o mundo e para consigo próprio.

Berger (1991) atendendo também à orientação personalizadora da formação pedagógica enfatiza a importância do saber experiencial, colocando a pessoa como sujeito e ponto de referência central do processo de formação, afirmando que:

... é necessário funcionar menos a partir de uma análise de necessidades, ou seja, das lacunas que colocam o sujeito em formação numa posição negativa, do que funcionar a partir de um balanço de seus saberes, das suas competências, das suas aquisições (p. 235).

Deste ponto de vista defende a importância do “reconhecimento dos adquiridos experienciais”, enquanto condição para uma formação que leva em conta a necessidade de auto-formação, bem como, as novas realidades e exigências do mundo do trabalho.

Nesta mesma orientação de pensamento, Canário afirma:

Encarar a experiência de vida como um ponto de partida fundamental, para organizar processos deliberados de



formação, implica um olhar retrospectivo e crítico sobre o processo anteriormente realizado, que torna possível: identificar como formadoras situações, vivências, distintas de situações formalizadas de formação; identificar capacidades e saberes adquiridos na ação e que apelam a processos de formalização. O reconhecimento dos adquiridos experienciais, surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem. (1998, p. 80).

A importância atribuída ao reconhecimento dos adquiridos tem como fundamento não apenas a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do indivíduo para reelaborá-las e transferi-las para outras situações, integrando-as no processo de autoconstrução da pessoa. Fica evidente portanto, que este paradigma atribui uma importância decisiva para aquilo que a “vida ensina”, destacando como principais recursos da formação, a experiência e a personalidade dos formandos.

Ainda segundo Canário:

O professor exerce uma atividade profissional, que pode ser inscrita nas profissões de “ajuda”, marcada pela relação face a face, quase permanente, com o destinatário. Nessa atividade investe o professor toda a sua personalidade, o que justifica os elevadíssimos níveis de stress que acompanham esta profissão, na medida em que os insucessos profissionais não podem deixar de ser sentidos, também, como insucessos pessoais. A consequência do fato de o professor ser, em primeiro lugar, uma pessoa, é que a natureza de sua atividade se define tanto por aquilo que ele sabe, como por aquilo que ele é. (1997, p. 12).

Esta citação, para além de afirmar a personalidade do professor enquanto uma dimensão essencial de seu trabalho, enquanto

realização de sua história “cognitiva, afetiva e social”, possibilita-nos alguns questionamentos. Até que ponto trabalhos de outros profissionais não implicariam o mesmo sentimento de fracasso pessoal perante o fracasso profissional? E em não sendo este sentimento um fato complicador apenas para o professor, deixaria de ser um problema? Em suma, vemos aqui preterido o reconhecimento do esvaziamento que sofre o trabalho de todos os homens em decorrência do processo de alienação.

Moita (1992, p. 114), concebendo também a formação dos professores e o exercício profissional enquanto um processo pessoal e singular, propõe que estes sejam compreendidos enquanto construção da identidade profissional que impreterivelmente ocorre em unidade e consonância com a construção da identidade pessoal. Devem portanto, atender à dinâmica pela qual, ao longo da vida, cada pessoa se forma e se transforma. O processo de formação profissional, pelo qual se constrói a identidade profissional é um processo essencialmente interativo, tanto no que se refere às relações para com diferentes universos sócio-culturais quanto, e principalmente, no que se refere às relações com a identidade pessoal, com o “eu”.

Identidade pessoal / Identidade profissional: uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades (Moita, p. 139).

Tendo a formação enquanto um processo pessoal e singular onde se inter cruzam dados da vida social, familiar e profissional, esta autora realiza um estudo por meio da abordagem biográfica, ou história de vida, buscando compreender como as pessoas se formam e quais as relações que se pode encontrar entre a formação pessoal e a profissional.

Conclui que os percursos de vida são também os percursos de formação, que as experiências profissionais apenas se tornam formadoras quando as pessoas assumem-na pessoalmente enquanto tal, que a profissão desempenha o papel mediador na atuação do indivíduo junto ao espaço macro social, bem como constata que os processos de formação, visto que diretamente relacionados a uma dada esfera da vida, repercutem, influenciam todas as demais.

Pela aparente semelhança que o estudo desta autora mantém para com o que realizaremos em nossa investigação, abrimos aqui um parênteses para explicitar as bases metodológicas que tornam nossos trabalhos essencialmente diferentes.

Moita apresenta a abordagem biográfica enquanto uma metodologia específica, dado que se compatibiliza com proposições vinculadas à pesquisa qualitativa. Utiliza-se do método de investigação fenomenológico, pelo qual: “o saber que se procura é do tipo compreensivo hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores” (1992, p. 117).

Nosso trabalho é fundamentado na epistemologia materialista histórico-dialética. O relato oral auto-biográfico, a história de vida, é somente



a técnica, a ferramenta utilizada para a interpretação da realidade investigada, a ser para além de compreendida, conhecida em sua essência, em sua concreticidade.

O uso que fazemos da técnica de história de vida diferencia-se substancialmente da abordagem dessa autora, antes de mais nada por uma questão relativa à concepção de história, posto que não aderimos às concepções que a reduzem ao micro, ao particular, às histórias singulares de indivíduos anônimos. Consideramos fundamental a perspectiva da totalidade e a análise objetiva das determinações econômicas e políticas da estrutura social. Procuramos nunca perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante. Fora desse contexto, a história de vida pouco ou nada tem a oferecer para a construção do conhecimento científico.

Fechando o parênteses e retomando o tema central deste capítulo, outra tese bastante defendida por este ideário refere-se à ênfase concedida ao “contexto existencial de formação”, tanto pessoal quanto profissional. Os autores que o representam, como os já citados anteriormente neste texto, fazem referências frequentes à importância das relações interpessoais, das relações indivíduo-grupo, indivíduo-instituições etc., concebendo a educação enquanto um movimento sócio-educativo que se concretiza no processo global e dinâmico das interações ou, num “diálogo com os contextos”.

Referindo-se à formação em geral dos indivíduos, mas destacando a formação profissional dos professores, Canário (1997) afirma:

... as situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas coletivos de ação cujas regras são, ao mesmo tempo produzidas e aprendidas pelos atores sociais em presença. É nesta perspectiva que podemos falar de um "jogo coletivo", suscetível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos. É na medida em que a dimensão organizacional atravessa a produção, em contexto, das práticas profissionais, que estas não são compreensíveis apenas em termos de efeitos de disposições, mas, de um modo muito importante, também em termos de efeitos de situação (...) (1997, p. 8)

Assim sendo, encontramos no ideário pedagógico das duas últimas décadas, ideário este que anuncia um novo paradigma educacional para o século XXI, freqüentes referências à personalidade e à história de vida de professores. Constatamos portanto, no pensamento educacional contemporâneo o reconhecimento da importância do processo de personalização do professor para sua atividade enquanto educador.

Em que pese ser importante este reconhecimento e as idéias veiculadas neste ideário, duas questões nos parecem dignas de nota, sendo a primeira, de natureza filosófica-político-ideológica e a segunda, de natureza teórico - metodológica no tocante à categoria personalidade.

Este novo paradigma não estabelece relações objetivas e precisas entre seus postulados e os efeitos na consciência dos professores e alunos, e por conseqüência na organização político-pedagógica da escola. As complexas relações entre educação e sociedade, que cada vez mais têm



colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal vigente em detrimento da promoção do desenvolvimento de seus membros, sejam eles alunos ou professores, diluem-se em análises que colocam a escola e o professor enquanto vítimas do tempo e da organização social, que em sua estrutura política e econômica não é efetivamente questionada. Neste sentido, acaba por não conferir a devida ênfase à formação de indivíduos que possam modificar tais relações, bem como à construção e apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Deste modo, as mudanças aventadas no que tange à formação dos professores e ao trabalho docente correm um grande risco: converterem-se em estratégias de adaptação.

Concordamos com Duarte (2000a), quando afirma que este ideário, identificado com o lema “aprender a aprender”, expressa proposições educacionais a serviço do projeto neoliberal ...”considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX” (p. 3)

No bojo das considerações negativas sobre o “papel informativo” da escolarização, sobre a “pedagogia científica que legitima a racionalização do ensino”, sobre a “excessiva valorização dos saberes científicos” etc., deixam implícita a secundarização da educação escolar. Por diferentes estratégias, tais como, a afirmação de que não é só através da escola que se ensina e que se aprende, pela apologia do saber experiencial, pelo primado do conhecimento que a vida proporciona etc., ratifica-se a



cotidianidade do contexto escolar, a ter como cruel consequência (não considerada por estas “novas teorias”!) o “analfabetismo histórico, político e conceitual” (Manacorda 1989, p. 359).

Destacar como figura central do cenário educacional a pessoa do professor e sua formação pode ter duas consequências nefastas. A primeira delas, representa deslocar a atenção do conhecimento para o auto-conhecimento, fato já experienciado com o movimento escolanovista que teve como resultado uma baixa qualidade de ensino decorrente da despreocupação para com a transmissão do saber historicamente sistematizado.

A segunda consequência, que mantém íntima relação com a primeira, implica em que, ao conferir primazia ao professor e sua formação, retira-se de foco aquilo que está no âmago da “crise” educacional contemporâneo, ou seja, a função social da escola

Consideramos que a função essencial da escola é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, e que esta função não se exerce na centralização das esferas do cotidiano. Como afirma Heller (1970, p. 18), o homem já nasce inserido em sua cotidianidade e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para vivê-la por si mesmo. Entretanto, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, pressupõe um processo em direção ao humano-genérico.



O meio para essa superação dialética (...) parcial ou total da particularidade, para sua decolagem da cotidianidade e sua elevação ao humano-genérico, é a homogeneização. Sabemos que a vida cotidiana é heterogênea, que solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial. Na expressão de Georg Lukács: é o "homem inteiro"...) quem intervém na cotidianidade. O que significa homogeneização? Significa, por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e "suspenderemos" qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. Utilizemos outra expressão de Lukács: transformamo-nos assim em um "homem inteiramente (...) E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão-somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos (idem, p. 27)

É claro que a referida elevação não é tarefa exclusiva da instituição escolar, porém, para sua efetivação a escola desempenha um papel insubstituível. É a finalidade emancipatória da educação que não se pode perder de vista, uma vez que ela representa o desenvolvimento da verdadeira consciência, por meio da apropriação dos conhecimentos, dos conceitos, das habilidades, dos métodos e técnicas etc., de forma a poderem os homens intervir na realidade e tomar parte enquanto sujeitos do desenvolvimento genérico da humanidade.

A afirmação da finalidade emancipatória da educação exige portanto, que se considere o ato educativo enquanto a atividade por meio da qual os indivíduos se apropriam das objetivações humanizadoras produzidas



pelos homens histórica e socialmente, condição para sua humanização e consequente emancipação.

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos (Duarte 1998, p. 88).

Portanto, este novo ideário, ao preterir uma sólida reflexão sobre as relações escola-sociedade, sobre as funções sociais da escola e especialmente, sobre o ato educativo, vem propor um conjunto de referências a partir das quais (e especialmente pela via da formação de um novo professor) possa a escola resolver a sua “crise de identidade” e preparar-se para o próximo século. E neste sentido, Scheibe (2000, p. 20), alerta sobre os riscos da recepção não crítica de conceitos, metodologias, categorias etc., que insurgem no campo educacional, reafirmando a importância da mediação teórica como forma de apreensão do real, bem como do ato de ensinar enquanto efetivação da necessária transmissão de conhecimentos.

Estas novas referências apresentadas por discursos bastante sedutores sobre valorização da pessoa e sua subjetividade, sobre histórias

de vidas de professores, sobre a importância dos conhecimentos adquiridos experientialmente, sobre a criatividade da atividade docente, sobre a valorização da prática pessoal, sobre articulação entre aprendizagem e cotidiano etc ... representam, outrossim, estratégias para o mais absoluto esvaziamento do trabalho educacional.

Os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-lo aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, adaptar-se-ão a ela pela primazia da alienação. O que acaba restando, é o atendimento à palavra de ordem: "aprender a aprender".

É necessário portanto, que se desvele o sentido ideológico deste lema, ou seja, aprender a aprender ... o que? Sem a pretensão de garantir a profundidade necessária à resposta desta interrogação, temos que, em síntese, torna-se fundamental aprender a aprender estratégias contínuas de adaptabilidade às depauperadas condições de vida e de trabalho promovidas pela sociedade capitalista neoliberal, ou seja, aprender formas pelas quais o existente obscureça cada vez mais a consciência. Neste sentido, reportamo-nos a Adorno (2000), ao considerar que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (p. 143).

Atender portanto a este novo ideário, implica preparar os indivíduos para suportar uma organização política e econômica que os aguarda estruturada sob a égide do capital e os desafia para uma “necessária” integração adaptativa. Usurpar os indivíduos das condições imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência transformadora, significa colocá-los sob imediata ação do meio, que tem como consequência a manutenção das estruturas sociais alienantes e das ações individuais alienadas, significa de fato, permitir que a “situação existente se imponha no que tem de pior”!

Pelas razões expostas consideramos que a nenhum título pode ser preterido o papel político da educação, que apenas se efetiva quando sua finalidade maior, a socialização do conhecimento sistematizado é garantida. Assim sendo:

(...) se o fato educativo é um *politikum* e um social, consequentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social (Manacorda 1989, p. 360).

A segunda questão a que nos referimos, resultante da análise deste novo ideário e que é de ordem teórico-metodológica sobre personalidade, suscita dois eixos de análise.

O primeiro refere-se ao aporte teórico pelo qual possa ser compreendido o conceito personalidade. Por sua abrangência a utilização deste termo despida dos fundamentos filosóficos e teóricos não passa de

mera abstração, torna-se inócua, podendo contribuir para mais um tipo de psicologização do espaço escolar que com certeza favorece seu empobrecimento.

O conceito personalidade em seu sentido literal aparece desde as suas origens associado à noção de pessoa. Pessoa, termo derivado do latim *persona*, que significa máscara caracterizadora do personagem teatral designa, no sentido mais geral do termo, o homem em suas relações com o mundo. Segundo Abbagnano (1998, p.p. 761/763) distinguem-se três fases nos estudos e utilização do conceito pessoa.

Primeiramente, este termo foi introduzido na linguagem filosófica pelo estoicismo popular para designar os papéis representados pelo homem na vida. O conceito de papel, neste sentido, aponta o conjunto de relações que situam o homem em dada situação e o definem com respeito a ela. Nesta fase a relação homem-situação é tomada não em sentido accidental, ou aparente, enquanto máscara que oculta a essência da substância, mas sim enquanto a relação que a expressa e afirma.

Na segunda fase o termo pessoa aparece enquanto auto-relação, ou seja, em sentido de relação do homem para consigo mesmo, para com o "Eu" enquanto consciência de si. Este termo passa a designar o homem enquanto ser capaz de representar-se conscientemente e que desenvolve uma unidade apta a persistir e atravessar todas as transformações pelas quais passa. O homem é então uma pessoa pelo desenvolvimento da "identidade consciente do eu", pela qual adquire o conhecimento distintivo de si mesmo e do universo. Pessoa, portanto,

identifica-se com consciência, enquanto simples referência ao homem em sua individualidade.

Contra esta interpretação de pessoa surgem posições filosóficas, caracterizadoras da terceira fase, que se recusam a reduzir o ser do homem à consciência ou auto-consciência. Destacam-se dentre estas posições aquelas veiculadas pela antropologia da esquerda hegeliana e pelo marxismo, que embora não tenham como objetivo central o estudo deste conceito, iniciam sua renovação evidenciando um aspecto até então preterido: “a pessoa humana é constituída ou condicionada essencialmente pelas relações de produção e de trabalho, de que o homem participa com a natureza e com os outros homens para satisfazer suas necessidades” (idem, p. 762). Neste sentido, o conceito de pessoa não se identifica nem com “essência” nem com o “eu” ou “consciência”, representando outrossim, o “poder fazer” sobre o mundo, o domínio das possibilidades de ação. Este conceito de pessoa pressupõe ainda, um atributo adicional, ou seja, a ação da pessoa sobre o mundo é precedida pelo agir efetivo, guarda portanto, intencionalidade. O homem é pessoa como unidade individual porque é heterorrelação intencional, isto é, essencialmente construído e definido por suas relações com os outros e com o mundo.

Ainda segundo Abbagnano (idem, p. 758), o termo personalidade designa condições ou modo de ser da pessoa, a organização que a pessoa imprime à multiplicidade de relações que a constituem, e por esta razão, um conceito muitas vezes utilizado enquanto sinônimo de pessoa.



Fizemos estas referências aos diferentes sentidos filosóficos do termo pessoa pois a partir deles fica bastante evidente que no “novo ideário” pedagógico, o conceito de pessoa, aparece em acentuada conformidade com a segunda fase acima descrita, que afirma uma concepção idealista, identificando pessoa e auto-consciência. É esta concepção de pessoa que tem historicamente contaminado teorias de personalidade, dotando-as de significados essencialmente idealistas e abstratos, por onde a personalidade acaba sendo interpretada como um sistema fechado sobre si mesmo. Assim sendo, a pessoa e a personalidade do professor aparecem tomadas como unidade e propriedade de um ser particular, proposição característica de um humanismo abstrato que suplanta a realidade concreta, ou por outra, a concebe de forma também abstrata.

Referindo-se ao humanismo abstrato, Merani considera que este:

(...) configura a consciência alienada do sistema industrial, que procura satisfazer as aspirações humanas mudando apenas as condições de superfície, quer dizer, modificando a quantidade e variedade das coisas capazes de satisfazer as necessidades imediatas, que asseguram imutabilidade e apresentam a “boa vontade” como fenômeno de imobilidade histórica atingida graças à eficácia do sistema (1972, p. 61)

Neste “humanismo” os indivíduos não são os sujeitos de suas próprias realizações e unicamente “executam ordens” recebidas tanto “de fora”, da sociedade, que atua enquanto um mundo sobrenatural, como “de dentro”, da subjetividade, que lhe é consubstancial. As interrelações entre mundo externo e mundo interno são admitidas, uma ação de causa e efeito

é reconhecida, mas quer parta do indivíduo ou da sociedade a sua direção é sempre linear (Merani 1976, p.28).

Segundo Jacoby (1977), outra característica do humanismo abstrato é a apologia da subjetividade, por onde grande ênfase é concebida às “relações humanas”, aos “sentimentos”, às “emoções” etc. O culto da subjetividade aparece e se torna fundamental exatamente quando esta é mais aviltada, representando portanto, para além do reconhecimento de sua importância, uma reação paliativa à ameaça de seu desaparecimento.

A subjetividade humana é tomada em “sí mesma”, cabendo ao indivíduo “conhecer-se” e “transformar-se” tendo em vista a conquista da “autonomia” e da “liberdade” pessoal. A natureza histórico-social da vida pessoal, as mediações políticas e econômicas que operam na construção da subjetividade, estas são questões, absolutamente fora de discussão.

Portanto:

A promessa que uma centralização na subjetividade humana oferece fica desperdiçada, a menos que se considere o lugar que lhe cabe na sociedade em geral. (...) Isto porque o culto da subjetividade humana não é a negação da sociedade burguesa e sim a substância desta. (...) A veneração da subjetividade e das relações humanas representa um progresso no culto fetichista. A rejeição da teoria que busca compreender a objetividade em benefício de sentimentos subjetivos, reconstitui ao contrário uma suspeita tradição cartesiana: sinto, logo existo. O impulso íntimo da sociedade burguesa é jogar o sujeito de volta sobre si mesmo. (...) Receitar mais subjetividade para auxiliar o sujeito avariado, corresponde a receitar a doença como cura (idem, p.p. 120/121)

Na medida em que o novo paradigma apela à subjetividade, à personalidade do professor, sem contudo explicitar uma clara concepção

sobre a mesma abre possibilidades para que seus postulados sejam interpretados pela via do humanismo abstrato, ou do (anti) humanismo da alienação. O conjunto de proposições sobre personalidade em suas relações com a sociedade, se apresentam de tal forma, que ambas, personalidade e sociedade aparecem enquanto estruturas naturais. A sociedade aparece enquanto o meio ao qual a personalidade deve adaptar-se por força das circunstâncias, e a personalidade enquanto epifenômeno da existência social dos homens.

Isto ilustra a questão levantada por Góes (2000), a partir de sua leitura do "Manuscrito de 1929" de Vigotski, sobre os riscos de simplificação das análises sobre as relações eu-outro ou indivíduo-sociedade.

Se eu e o outro são noções que têm um caráter concreto e não devem ser tomadas como abstrações, e se a relação eu-outro diz respeito a acontecimentos reais, mas não se reduz a instâncias meramente empíricas, então colocam-se algumas conseqüências: o estudo das relações sociais não pode restringir-se ao exame do plano observável das interações face a face (...) os efeitos dos outros sobre o indivíduo não dependem somente das formas de atuação direta; os outros não são apenas as pessoas fisicamente presentes, mas também "figuras-tipo" da cultura ou representantes dos códigos e normas, participantes das práticas sociais (p. 128).

As considerações apresentadas por Góes sobre as relações indivíduo-sociedade nos induzem ao segundo eixo de análise sobre as referências postas no ideário pedagógico em questão, no que tange à pessoa do professor. As pesquisas que respaldam este ideário concedem grande ênfase às abordagens biográficas, integrando um movimento social

que defende a premência de se resgatar o sujeito face às estruturas e aos sistemas sociais.

Neste sentido, Nóvoa afirma que: As Ciências da Educação e da Formação não se alheiam deste movimento e os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas assumem desde o final dos anos 70 uma importância crescente no universo educacional” (1992, p. 18).

A centralização de esforços nesta direção apresenta-se justificada pela necessidade de se produzir um tipo de conhecimento que esteja mais próximo do cotidiano dos professores, e portanto, da realidade educacional.

Tem-se o indivíduo enquanto via de acesso e parâmetro para o conhecimento da totalidade social, tomando-se porém, a relação parte-todo de modo essencialmente linear. É exatamente esta orientação metodológica que nos parece merecedora de uma análise mais acurada.

Heller (1991 p.p. 110/115) levanta uma indagação sobre a possibilidade de se conhecer uma dada estrutura social examinando-se a vida e o pensamento cotidianos de indivíduos singulares. Pela complexidade desta questão a resposta fornecida por esta autora se apresenta em dois sentidos: negativo e afirmativo.

Negando esta possibilidade considera que com a propriedade privada, com a divisão social do trabalho e a alienação, a vida cotidiana dos indivíduos singulares encontra-se extremamente diferenciada segundo princípios ordenadores representados pela classe, pela comunidade, pelo estrato social etc. Estes princípios ordenadores sustentam discrepâncias que

criam obstáculos para que o homem particular estabeleça uma relação imediata com a sociedade em sua totalidade. Ao sustentarem as condições que alienam o indivíduo do gênero humano, impedem que a vida particular expresse inteiramente a estrutura conjunta da sociedade à qual pertence ou, sua genericidade.

Heller, afirma que:

“O grau de desenvolvimento e o modo com que estão organizadas a produção e a distribuição, o estado da arte e a ciência, a estrutura das instituições e os tipos de atividade humana que se desenvolvem nelas: estes são os fatores que em primeiro lugar nos indicam que tipo de sociedade temos perante nós, o que fornecem ao gênero humano e o que suprimem do desenvolvimento precedente. É evidente que não existe nem pode existir (nem sequer depois que tenha sido suprimida a alienação) nenhuma sociedade na qual a totalidade da vida cotidiana represente por si mesma as objetivações genéricas (idem, p. 111).

Mas para além destas constatações a autora afirma que não se pode tomar tal negativa de modo absoluto, posto que os indivíduos particulares nascem num mundo determinado e apropriam-se de suas características. Embora existam objetivações genéricas que possam nunca participar da vida cotidiana de determinados estratos sociais em determinadas épocas, não é possível afirmar que suas funções estejam absolutamente ausentes dela. O desenvolvimento genérico se reflete na vida cotidiana e é nela explicitável pelos conteúdos da cultura dos usos, pelos conteúdos de valor que pautam as relações pessoais diretas entre os homens, pelas objetivações proporcionadas pelo desenvolvimento

tecnológico etc., e assim sendo, é possível afirmar que a vida particular cotidiana reflete a sociedade na qual se integra.

Heller afirma ainda, que se por um lado não podemos conhecer a totalidade social a partir da expressão particular de um indivíduo singular, por outro lado é apenas este que pode nos revelar um tipo de conhecimento decisivo sobre ela, isto é, quais as condições que guarda para o desenvolvimento de seus membros particulares, o que lhes promove e o que lhes impede, ou por outra, em que medida sua estrutura sustenta um maior ou menor grau de alienação. Ou seja, conhecendo-se o desenvolvimento alcançado pelo gênero humano numa dada época é possível analisar o quão alienada é uma dada sociedade existente nessa época, através do conhecimento da vida concreta dos indivíduos. Quanto mais essa vida estiver aquém das riquezas materiais, intelectuais, estéticas e éticas já alcançadas pelo gênero humano, mais alienada será essa sociedade.

A partir destas considerações nos parece impossível construir qualquer conhecimento, quer sobre indivíduos quer sobre a totalidade social tomando-se qualquer um deles em separado. Esta afirmação entretanto, não postula a impossibilidade de se ter o indivíduo particular como referência básica na construção do conhecimento, mas reafirma outrossim, que é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, entre o indivíduo particular e a totalidade social que se torna possível um conhecimento concreto sobre ambos, ou seja, é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade.



Em síntese, verificamos que a personalidade do professor tem sido reconhecida no cenário educacional enquanto merecedora de atenção e análise, entretanto, o destaque a ela conferido parece-nos proporcional à ausência de uma sólida compreensão sobre a mesma.

Este fato reitera nosso propósito de análise da personalidade do professor, análise esta fundamentada nos preceitos filosóficos, teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético, e para tanto, avancemos em direção ao conhecimento sobre o homem e o desenvolvimento de seu psiquismo.



CAPÍTULO II

DA CONCEPÇÃO DE HOMEM À CONCEPÇÃO DE PSIQUISMO

Buscando neste estudo a compreensão da categoria personalidade nos marcos do materialismo histórico e dialético e, para evitarmos equívocos ou confusões advindas de diferentes interpretações teórico conceituais, temos como fundamental fazer algumas explicitações.

A primeira explicitação diz respeito à concepção de homem, isto porque, a personalidade é a personalidade do homem – o que é o homem? Responder a esta pergunta é condição básica para uma psicologia da personalidade que se queira objetiva e concreta. A segunda explicitação refere-se à concepção de psiquismo advinda dos postulados acerca do homem, uma vez que este representa o agente do processo de personalização.

Neste momento, versaremos sobre estas duas questões, ou seja, sobre a concepção de homem e sobre o desenvolvimento do psiquismo, com base nas quais avançaremos em direção ao processo de personalização.



1 - A Concepção Sócio – Histórica de Homem

Muitas seriam as possibilidades para uma explanação sobre a concepção sócio-histórica de homem . Sem preterir outras importantes contribuições, definimos enquanto eixo norteador algumas obras de Marx, pelas quais buscamos resposta à nossa primeira pergunta fundamental: o que é o homem?

Marx, em sua época, levantou de forma contundente o problema da existência humana e sobretudo o problema da relação entre indivíduo e sociedade, ou melhor, entre indivíduo e gênero humano.

Apreendido o pensamento marxiano em sua dimensão histórica, vemos nele uma evolução, um movimento, que supera tanto a filosofia do idealismo objetivo de Hegel, como também o materialismo intuitivo de Feuerbach (o “velho materialismo”), centrando atenção no materialismo que considera a atividade humana objetiva – o trabalho – como categoria central, propondo o materialismo da práxis, como foi resumido nas célebres “Teses sobre Feuerbach”, de Marx (1987).

Nesta trajetória vemos que Marx esteve todo tempo buscando resposta a uma questão central: como transformar o homem escravizado por suas obras alienadas em um ser universal e livre. Ou, como garantir o pleno desenvolvimento de sua personalidade.

Segundo Schaff (1967, pp.113 - 124) na época em que Marx principiou sua produção, a alienação representou para ele um dos mais importantes problemas da sociedade. O tema da alienação já era bastante



discutido, passando, com Hegel, a sê-lo de forma mais intensa. Mesmo considerando a multiplicidade de formas de alienação na vida da sociedade, Marx evidenciou o fato de que sua base reside em condições econômicas, isto é, tem sua base nas relações sociais de produção e permeia todas as esferas da vida humana.

Conforme posto no 1º Manuscrito Econômico-Filosófico de 1844 e em obras posteriores, Marx parte das próprias categorias econômicas existentes, utilizando-as com o objetivo de caracterizar como a realidade é percebida nas suas aparências e de desvelar seus mecanismos não imediatamente perceptíveis, mas que determinam essas aparências. Considera que a alienação econômica decorre da organização social ancorada na propriedade privada dos meios de produção, determinante de formas específicas de divisão de trabalho, de relação do homem para com o produto de seu trabalho, posto então sob a forma de mercadoria, da exploração do homem pelo homem, da existência efetiva de alguns homens em detrimento de outros etc.

Na medida em que analisa o trabalho em relação com a organização social calcada na propriedade privada, pontua o desvirtuamento das características do próprio trabalho.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias, produz-se também a si mesmo e ao



trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção em que produz bens. (Marx 1989, p. 159).

Para melhor compreendermos esta afirmação, é importante que nos afastemos um pouco do trabalho em sua forma alienada (questão sobre a qual trataremos posteriormente) e entendamos seu sentido ontológico, tal como posto por Marx.

Marx coloca o trabalho no centro da humanização (ou desumanização) do homem, e por esta razão, acreditamos que uma compreensão ontológica do homem demanda o desvelamento do sentido ontológico do trabalho.

Objetivando apenas a organização do texto que ora se apresenta, abordaremos num primeiro momento o trabalho em relação à humanização do homem, o que faremos percorrendo sobre as categorias propostas por Márkus (1974a): o trabalho e a natureza do homem, o trabalho e a consciência do homem, o trabalho e a socialidade do homem, o trabalho e a universalidade do homem, o trabalho e a liberdade do homem. Esta organização cumpre apenas uma função didática, não podendo tais categorias serem compreendidas isoladamente, sob a pena de serem absolutamente descaracterizadas.

Num segundo momento, abordaremos o trabalho em sua forma alienada, condição da desumanização do homem.



1.1. O Trabalho e a Humanização do Homem

1.1.1. O Trabalho e a Natureza do Homem

O homem é uma parte da natureza que só pode sobreviver por seu constante “metabolismo” com ela. Este “metabolismo” é garantido por sua atividade vital, o que o torna “um ser natural ativo”.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza (Marx 1989, p. 149).

O homem é, portanto, um ser pertencente a uma espécie animal, contando com um determinado nível de estruturação biológica que guarda dadas particularidades estruturais orgânicas.

Estas particularidades são frutos de uma história evolutiva que compreende inicialmente o estágio da evolução exclusivamente biológica, acentuadamente marcada pelas relações naturais e adaptativas do ser à natureza, estágio este, seguido por aquele onde, graças a um dado nível de desenvolvimento biológico já alcançado, principia um desenvolvimento ainda que embrionário, de vida social. Este segundo, é preparatório para o surgimento da espécie homo-sapiens, no qual o desenvolvimento humano já não é condicionado, ou determinado, pela evolução biológica, mas sim, pelo desenvolvimento de funções novas, próprias da vida em sociedade. O



desenvolvimento humano pressupõe a superação de um sistema de vida fechado, dominado por uma natureza dada (plano biológico) que lhe garante uma organização hominizada, em direção a um sistema de vida aberto, criador de uma natureza adquirida (plano histórico) que se pode chamar de natureza humanizada (Leontiev 1978 a, p. 262).

É pelo trabalho, "atividade vital humana" que tal processo se dá, possibilitando ao homem por meio de sua vida produtiva, construir sua história.

O significado humano da natureza só existe para o homem social, porque só neste caso é que a natureza surge como laço com o homem, como existência de si para os outros e dos outros para si, e ainda como elemento vital da realidade humana: só aqui se revela como fundamento da própria experiência humana. Só neste caso é que a existência natural do homem tomou-se a sua existência humana e a natureza se tornou, para ele, humana. (Marx 1989, p.p. 194 - 195).

Portanto, a atividade vital humana é que garante a existência não só da vida individual mas de toda a sociedade que a sustenta.

Esta atividade, por sua vez, só se verifica na medida em que encerra uma finalidade precedente ao produto efetivo, ao resultado final. Neste sentido, a atividade não é determinada casualmente, mas por um projeto ideal, que mesmo não tendo existência efetiva concreta, determina e regula seus diferentes atos.

É esta dimensão teleológica, só garantida pela mediação da consciência, que distingue a atividade especificamente humana das demais formas vivas de atividade.

Segundo Vásquez:

Esta atividade implica a intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes -: como resultado ideal e como produto real. O resultado ideal que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente". (1977, p. 187).

Portanto, toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade, que precede a transformação concreta da realidade, natural ou social e, deste modo, a atividade vital humana é ação material consciente e objetiva, ou seja: é práxis.

A práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade. Pela práxis o homem realiza o seu ser, e neste sentido, Kosik afirma:

" (...) o homem, sobre o fundamento da práxis e na práxis como processo autocriativo, cria também a capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em geral. O homem não está encerrado na sua animalidade ou na sua sociabilidade porque não é apenas um ser antropológico; ele está aberto à compreensão do ser sobre o fundamento da práxis, e é por isso um ser antropocósmico". (1976, p. 206).



A práxis é a atividade vital humana por excelência pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e transformando-se a si mesmos.

Duarte (1993) caracteriza a dinâmica própria da atividade vital humana pela relação entre apropriação e objetivação, que se efetiva pela produção e utilização de instrumentos, pela linguagem e pelas relações entre os seres humanos. Vejamos com um pouco mais de detalhes as proposições deste autor.

A relação entre apropriação – objetivação ocorre sempre em condições que são históricas e desta forma, para que os indivíduos se objetivem enquanto seres humanos é preciso que se insiram na história. Esta inserção dá-se pela apropriação das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas.

A objetivação porém, não é resultado automático da atividade humana, ou por outra: “nem todo resultado de uma atividade humana pode ser considerado uma objetivação” (Duarte, 1993: 134). Assim sendo, a objetivação é concebida enquanto resultante da atividade humana por suas relações com os produtos da história, vindo portanto, compo-la e enriquece-la, e dessa forma, a apropriação da objetivação é ao mesmo tempo a apropriação sintética da atividade histórica.

A relação entre apropriação e objetivação é mediada pelas ações de outros indivíduos. As objetivações trazem consigo toda uma significação social, representam o resultado de uma ampla prática social, e assim é, que não se pode conceber esta relação enquanto uma relação



automática, independente, que se dê entre o indivíduo e as objetivações. Esta relação pressupõe, necessariamente, a mediação do outro, e portanto estará sempre na dependência da qualidade desta mediação. Por este processo vemos que a formação do homem enquanto um ser humano é sua formação enquanto um ser pertence ao gênero humano, é formação enquanto ser genérico.

O homem é um ser genérico, não só no sentido de que faz objeto seu, prática e teoricamente, a espécie (tanto a sua própria como a das outras coisas), mas também – e agora trata-se apenas de outra expressão para a mesma coisa – no sentido de que ele se comporta perante si próprio como o gênero presente, vivo, como um ser universal, e portanto livre (Marx 1989: 163).

O gênero humano se põe, portanto, enquanto produto das relações entre objetivações e apropriações que acumulam-se historicamente pela atividade social. A formação do homem integra o processo histórico de objetivação do gênero humano. Pelo processo do trabalho, “atividade vital humana, o homem constrói sua genericidade, de tal forma que a vida individual e a vida genérica encontram-se sempre imbricadas uma na outra. Este processo, por sua vez, é um processo essencialmente comunitário, realizado pelos homens em inter-relações, é expressão de vida social.

A construção prática de um mundo objetivo, a manipulação da natureza inorgânica, é a confirmação do homem como ser genérico consciente isto é, ser que considera o gênero como seu próprio ser ou se tem a si como ser genérico. (Marx, 1989: 165).

Vimos até o presente que o trabalho é um processo que liga o homem à natureza, representando ações que ao operarem no sentido de mudanças na natureza operam também na construção do próprio homem, modificando sua natureza, desenvolvendo suas faculdades e constituindo-o de fato enquanto ser humano.

Destacam-se neste processo dois elementos interdependentes que podem ser considerados básicos em sua caracterização, ou seja: o trabalho implica o fabrico e uso de instrumentos assim como se efetiva em condições comuns coletivas. Por este processo é que o homem estabelece uma relação especial com a natureza (mediatizada pelo instrumento) e ao mesmo tempo para com outros homens (relação mediatizada pela sociedade).

Estes elementos, por sua vez, exigirão um nível de organização do homem determinante de ações que já não podem ser garantidas por relações naturais, biológicas. Estarão submetidas a relações que são sociais, dando origem a uma forma particularmente humana de contacto com a realidade, representada pela consciência.

1.1.2 – O Trabalho e a Consciência do Homem

Segundo Marx, é pelo trabalho que o homem se firma enquanto sujeito de sua existência construindo um mundo humano e humanizando-se nesta construção, e enquanto práxis encerra uma tríplice



orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer, efetivando-se apenas em condições sociais coletivas.

As características da práxis criam assim, uma nova necessidade: a de que o sujeito da ação possa refleti-la psiquicamente, pois o sentido do ato não se encerra em si mesmo mas se põe sempre em ligações com condições sociais mais amplas.

O homem ao romper com as barreiras biológicas de sua espécie, rompe também a fusão (animal) necessidade-objeto, o mundo e ele mesmo se lhe surgem enquanto objetos.

É na base deste rompimento que se desenvolvem novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio, condições para pré-ideação, para a intencionalidade, para o ser consciente.

Segundo Leontiev (1978a) o trabalho engendra a estruturação da consciência, que por sua vez se concretiza pela linguagem, razão pela qual temos que a consciência é inseparável da linguagem, e ambas, inseparáveis do trabalho.

Ao superar os limites da representação imediata da realidade (própria dos animais) o homem passa a representar cognitivamente os fenômenos da realidade denominando-os com palavras de sua linguagem, e como resultado se formam os conceitos e os significados. Pela linguagem passa a ser possível entre os homens não apenas o intercâmbio de objetos, mas acima de tudo o intercâmbio de pensamentos.



Graças à linguagem que permite fixar e transmitir de uma geração a outra as representações, os conhecimentos, o homem tem podido refletir o mundo, estruturando sua consciência.

Na caracterização do ser – consciente humano Marx pressupõe sempre a intencionalidade do mesmo. A consciência de algo, tem uma orientação objetual. Por um lado, a consciência aparece como “reprodução intelectual” da realidade, como conhecimento do mundo circundante, do homem nele, do sujeito material ativo mesmo. Por outro lado, a consciência aparece como a “produção espiritual” dos fins, dos ideais e valores que se realizam por meio da atividade. (Márkus 1974a, p.p. 35 - 36).

Isto significa que a natureza das imagens psíquicas sensoriais reside em seu caráter objetivo, no fato de serem gestadas durante os processos de atividade que vinculam o homem ao mundo circundante. Tais imagens psíquicas por sua vez, vão adquirindo para o indivíduo uma nova qualidade, qual seja, seu caráter significativo.

A formação da consciência assenta-se, portanto, no “metabolismo homem – natureza”, no qual a princípio, o processo de domínio dos significados, da criação da intencionalidade, dependem da atividade externa com objetos materiais e da comunicação representada principalmente pela linguagem.

É pela relação entre apropriação – objetivação que se formam os significados abstratos, os conceitos, cujos movimentos virão representar a atividade mental interna, que elaborada socialmente comporá a consciência do indivíduo.



O animal identifica-se imediatamente com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É a sua própria atividade. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente. Ela não é uma determinação com a qual imediatamente coincide. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais. Só por esta razão é que ele é um ser consciente, quer dizer, a sua vida constitui para ele um objeto, porque é um ser genérico. (Marx 1989, p.p. 164 – 165).

Para Marx, a existência da consciência pressupõe o ser consciente, o que torna possível a consciência da genericidade e o estabelecimento de uma relação consciente para com ela. Esta afirmação demanda, porém, observarmos que embora a atividade consciente pressuponha a consciência da genericidade, por si mesma não garante a relação consciente para com ela.

A atividade consciente é atributo do homem, dado que inclusive o diferencia dos animais. Apenas o homem pode fazer de sua atividade objeto de sua própria análise, pode dela “distanciar-se”. Se por um lado, tê-la enquanto objeto de análise pode ampliar seu controle, ou a autodeterminação da atividade, por outro, torna possível a existência da alienação. Neste sentido, o ser genérico, para além de pressupor apenas a consciência da genericidade, determina o estabelecimento de uma relação consciente para com ela.

Por outro lado, a consciência possibilita a pré-ideação da atividade orientando-a por sua finalidade. É a intencionalidade enquanto práxis que permite ao homem a universalidade de sua produção, tornando-o

“livre perante seu produto” – permitindo-lhe que se manifeste enquanto “verdadeiro ser genérico”.

A consciência não é na realidade senão a consciência da prática existente, e sua orientação ou intencionalidade objetual advém igualmente do caráter material – objetual desta prática. (Márkus 1974, p. 37)

Portanto, Marx rompe decisivamente com qualquer concepção idealista, supra-histórica de consciência, evidenciando a impossibilidade de sua compreensão na abstração do sujeito real e concreto, historicamente determinado.

1.1.3 – O Trabalho e a Socialidade do Homem

Até o presente, e por várias vezes, já fizemos afirmações que tangenciaram a socialidade humana. Vejamos agora mais acuradamente sua representação para Marx.

A atividade social e o usufruto social não existem apenas na forma de uma atividade diretamente comunitária e de um usufruto diretamente comunal, embora a atividade e o espírito comunais, isto é, a atividade e o espírito que se exprimem e confirmam diretamente na associação real com os outros homens, ocorrem em toda a parte onde a imediata expressão da sociabilidade dimana do conteúdo da atividade ou corresponde à sua natureza. (1989, p. 195).

Primeiramente, temos que a socialidade não pode ser identificada ou reduzida ao simples viver e agir em coletividade, exigindo o

reconhecimento de que os elementos constitutivos da atividade e do próprio homem decorrem de objetivações sociais resultantes de relações que os homens foram estabelecendo ao longo da história, são elementos pertencentes ao gênero humano.

A inserção social do homem, se dá pela apropriação das objetivações existentes, e por esta via torna-se-lhe possível objetivar-se enquanto um ser genérico.

Ao objetivar-se enquanto um ser genérico é que o homem desenvolve suas capacidades, suas habilidades, seus sentidos, enfim, as propriedades que lhe conferem a condição de ser humano.

As capacidades, as necessidades, as formas de tráfico etc., objetivadas na realidade social material se convertem, por sua apropriação, em elementos intrínsecos, de conteúdo, do ser humano do indivíduo, e a individualidade concreta especificamente humana não se origina senão através da participação ativa no mundo produzido pelo homem, através de uma determinada apropriação deste. (Márkus 1974, p. 31).

Portanto, a socialidade do homem guarda também a sua historicidade e neste sentido a sociedade não é apenas o meio ao qual o homem se submete para adaptar-se por força das circunstâncias, mas sim, aquele que tem criado o próprio ser humano. Desta relação homem – sociedade, sustentada pelos processos de apropriação e objetivação, apreende-se que este não é objeto passivo das influências e determinações sociais, mas acima de tudo, o sujeito de sua criação, sendo ao mesmo tempo o produto da sociedade, é aquele que a produz.

1.1.4 – O Trabalho e a Universalidade do Homem

A universalidade do homem apresenta-se-nos enquanto possibilidade resultante de sua atividade vital social e consciente, manifestando-se em todos os momentos de sua história.

Conforme já visto anteriormente, a atividade vital humana é uma manifestação cuja função é localizar o homem na realidade objetiva natural ao mesmo tempo em que a transforma em realidade humana, tanto subjetiva como objetivamente.

Desta forma, a atividade vital humana não pode ser compreendida enquanto soma de ações “instintivas”, mas enquanto um processo (trabalho) sustentado por uma cadeia de ações e relações que articulam o indivíduo à coletividade.

As conexões existentes entre esta cadeia são, por sua vez, possibilitadas pela consciência, que em unidade (e decorrência) com a atividade vital, torna possível ao homem transformar a “matéria” – forças essenciais da natureza, em “idéia” e a transformação da “idéia” em “nova matéria” – objetivação das forças essenciais do homem, em produto humano (corpo inorgânico). Ou seja, ao criar um mundo objetivo, ao transformar a natureza, o homem supera a estreiteza de sua corporalidade orgânica construindo um corpo inorgânico, de tal forma que apenas este mundo, produzido pelos homens, poderá satisfazer suas necessidades, sustentar a sua própria vida.



A universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo inorgânico: 1) como imediato meio de vida; e igualmente 2) como objeto material e instrumento de sua atividade vital. (Marx 1989, p. 164).

Neste sentido, é evidente que a caminhada percorrida pelo homem em direção à sua universalização inicia-se a partir do instante no qual o homem atue sobre a natureza para produzir os meios necessários à satisfação de suas necessidades vitais.

Por esta caminhada as relações se invertem a tal ponto que o homem, por sua humanização, passa satisfazer suas necessidades vitais para poder atuar, ou seja, a atividade que encerra apenas a satisfação de necessidades vitais biológicas, vai tornando-se cada vez mais própria e específica dos animais, deixando de representar a humanidade essencial.

Assim, os objetos vão cada vez mais adquirindo função estimuladora e orientadora da atividade (a produção criando necessidades, que criam novas produções, etc.), e o mundo das objetivações que mobiliza a atividade humana enriquece-se, tornando-se cada vez mais universal.

Se o trabalho constitui o ser do homem, então é esse essencialmente um ser natural, universal, tanto no sentido de que é potencialmente capaz de transformar em objeto de suas necessidades ou de sua atividade todos os fenômenos da natureza, quanto no sentido de que chega a se-lo também, de assumir em si e irradiar de si todas as "forças essenciais" da natureza, isto é, capaz de adaptar crescentemente sua atividade à totalidade das leis naturais e, conseqüentemente de alterar com profundidade cada vez maior sua própria forma em expansão progressiva. (Márkus 1974, p. 19).



É no processo histórico-social de criação de necessidades que o homem desenvolve suas potencialidades e capacidades, objetivando-se nos produtos de sua ação e apropriando-se de tais objetivações na universalidade de suas funções histórico-sociais.

1.1.5 – O Trabalho e a Liberdade do Homem

A atividade humana por ser objetivadora, social e consciente, realiza o processo histórico de constituição do gênero humano, pelo qual e no qual o homem apropria-se de todas as forças essenciais da natureza, constrói e significa os objetos atribuindo-lhes funções histórico-sociais, a serem também apropriadas – promove a universalização humana.

Considerando-se a complexidade deste processo, temos que o mesmo só se revela possível (ao mesmo tempo em que promove), pela superação dos limites da espécie humana. Ou seja, quanto mais o homem se apropria das forças essenciais da natureza mais supera os limites de seu corpo orgânico, mais enriquece seu corpo inorgânico, mais livre se revela.

E o que representa liberdade para Marx?

Segundo Márkus (1974, p. 52), a resposta a esta questão envolve especialmente dois aspectos. O primeiro deles, reporta-nos ao fato de que Marx rechaça a concepção idealista, abstrata de liberdade pela qual esta se põe enquanto isenção de toda determinação ou limitação histórico-social.



A liberdade não é nenhuma propriedade metafísica do homem, pela qual ele possa desvincular-se do mundo real, das circunstâncias históricas.

O segundo, refere-se ao fato de que o conceito de liberdade aparece na obra de Marx tanto num sentido “abstrato-negativo” quanto no sentido “concreto-positivo”, sendo porém tais sentidos, intimamente vinculados.

Em seu sentido “abstrato-negativo” a liberdade pressupõe a capacidade de livrar-se, de romper aprisionamentos, a capacidade para liberar-se de determinações limitativas.

Tal fato, revela-se enquanto possibilidade humana na medida em que apenas o homem, pela atividade consciente, pode “distanciar-se” de suas condições de existência e converte-las em objeto de sua atividade. Apenas o homem pode preparar seu futuro (abstração) pela transcendência de seu presente (negação).

O sentido “abstrato-negativo” de liberdade guarda a dimensão de práxis transformadora, de superação, aponta a possibilidade do homem, por sua atividade consciente, para dominar, transpor, vencer – de ser um “eterno movimento do devir”.

O sentido “concreto-positivo” de liberdade, advém, exatamente de seu sentido “abstrato-negativo”, isto porque na medida em que a liberdade em sua negatividade pressupõe um movimento de liberação, exige a possibilidade para tanto.



O aspecto "concreto-positivo" da liberdade, portanto, representa a objetivação das forças produtivas humanas necessárias ao domínio do homem sobre as forças da natureza (quer de sua própria, quer da natureza externa), domínio este pelo qual pode orientar teleologicamente sua atividade, condição para a práxis transformadora.

Segundo Lukács (1979) a superação apontada por Marx, de uma concepção abstrata e especulativa de liberdade, demanda que esta seja apreendida enquanto momento da realidade concreta, jamais portanto, uma construção subjetiva.

O fenômeno da liberdade aparece em Marx enquanto categoria integrante do trabalho, tendo em vista que apenas por ele torna-se possível o "recuo das barreiras naturais". São portanto, as condições de objetivação que fundamentam (e determinam) as alternativas e as escolhas frente diversas possibilidades em uma situação concreta.

Assim, para Lukács, a liberdade real é produto da práxis humana real, ou seja, no processo de trabalho não só o mundo dos homens diferencia-se do mundo natural como também seu realizador se transforma num permanente movimento em direção ao dever-ser.

É pela práxis que o homem realiza tanto sua objetivação e domínio sobre a natureza quanto a sua própria liberdade. Assim, a liberdade não é um estado, mas a atividade histórica que cria a realidade social. A práxis, por sua vez, é atividade teórico-prática, ou seja, é ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, dependente e independente da consciência, é ideal e

material. Implica a sujeição do seu lado material ao seu lado ideal, como também a modificação do ideal perante as exigências do próprio real.

O sujeito da práxis não prescinde da sua subjetividade, mas a transcende em direção à sua objetivação integrando o processo social de transformação da realidade. A conquista da liberdade pressupõe uma luta material, guiada pela consciência e realizada no âmbito histórico-social. A liberdade, tal como concebida por Marx, não pode jamais ser considerada à parte da existência social, e neste sentido, Teixeira afirma:

"(...) somente a sociedade propriamente humana permite a realização da liberdade individual, porque o homem é o ser que se faz, desenvolve e transforma na associação livre com os outros indivíduos e por meio dessa associação, pois a essência ativa e genérica dos indivíduos, a formação humana das individualidades se expressa como necessidade de realização de si, como necessidade de libertação das condições limitantes, tendendo por conseguinte, à superação das formas contraditórias de sociabilidade (1999, p. 284)

A liberdade assim entendida, não comporta uma ausência absoluta de determinações, outrossim, representa a possibilidade humana para o conhecimento, domínio e transformação da natureza, pelos quais pode o homem mover-se mais livremente na direção da realização de suas finalidades, firmando-se como ser consciente, menos aprisionado por determinações naturais, enfim, enquanto ser genérico.

Portanto, para Marx a luta pela liberdade, aponta a necessária superação do capitalismo. Nesta superação dois aspectos se destacam, ou seja, por um lado exige-se a negação dos limites impostos pelo capitalismo,

por outro, exige a afirmação das forças produtivas emancipatórias por ele criadas. Desta forma, segundo Duarte (2000c, *online*) o caminho para a liberdade real apenas é produzido pela práxis humana real, que pressupõe a unidade dos planos “abstrato-negativo” e “concreto-positivo”, pois a unilateralidade do plano “abstrato-negativo” reitera o plano da utopia, enquanto a unilateralidade do plano “concreto-positivo” afirma o reformismo, determinado pelo conformismo em relação ao que é imediatamente possível.

1.2 – O Trabalho Alienado

Pelo exposto, vimos que o homem é parte da natureza, dotado de propriedades biológicas que o distingue dos demais animais. Entretanto, não são estas propriedades, por si mesmas, que garantem o “ser homem”. Ou seja, o homem além de um produto da evolução biológica das espécies é um produto histórico e enquanto tal, membro de determinada sociedade, pertencente a uma ou outra classe ou camada desta sociedade, numa determinada etapa da evolução histórica.

Neste sentido, não se pode conceber o homem enquanto um conjunto definido de determinações sociais e biológicas, ou enquanto resultado mecânico destas forças. Marx vê a possibilidade, a origem deste processo, no trabalho humano, na práxis, compreendida enquanto processo de transformação da realidade pelo homem no qual o homem transforma a si próprio.



Entretanto, a realização das tendências essenciais do processo histórico de humanização dos indivíduos, que implica efetivação da atividade objetivadora social e consciente, realizada de forma cada vez mais universal e livre, só é possível pela superação das relações determinadas pela alienação.

O trabalho dos indivíduos realizado em circunstâncias de alienação é, sem dúvida, uma atividade constritiva, externa, que unilateraliza e deforma ao indivíduo, isto é, 'só a aparência de uma atividade'. (Márkus 1974, p. 51).

O trabalho alienado, portanto, não é o verdadeiro trabalho (em seu sentido marxiano filosófico), e por esta razão Marx deixa claro em A Ideologia Alemã, que a principal tarefa do comunismo é a "abolição-superação do trabalho". Este trabalho a ser abolido, o trabalho alienado, se põe para Marx enquanto "aparência do trabalho", enquanto "trabalho-abstrato" desprovido das propriedades humanizadoras.

No 1º Manuscrito Econômico-Filosófico de 1844, Marx analisa o trabalho alienado considerando a alienação na relação entre o indivíduo e o produto de seu trabalho, na relação entre o indivíduo e o processo de produção, na relação entre o indivíduo e o gênero humano e na relação entre os indivíduos, tendo em seu fundamento a propriedade privada, o sistema do dinheiro – o capital. Vejamos brevemente o que nos diz:

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com

ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (1984, p. 160).

Todo trabalho implica em objetivações, ou seja, a objetivação é a fixação do trabalho em objeto. O processo de objetivação do trabalho parte dos homens, expressa forças essenciais humanas, que ao se materializarem sob a forma de objeto já não são mais elas mesmas, tornam-se diferentes delas – tornam-se objetivadas.

Se nos perguntamos porém, a que vem as objetivações? Simplificando sobremaneira esta resposta, podemos dizer: para que delas os homens se apropriem e se enriqueçam (no sentido marxiano do termo).

Entretanto, se por conta de dada organização social (em nosso caso específico, o capitalismo) as objetivações do trabalhador não se constituem em objetos de suas apropriações, o que temos como consequência só pode ser seu esvaziamento, seu empobrecimento. Aqui reside o cerne da alienação na relação entre o indivíduo e o objeto de sua produção. O produto do trabalho já não mais pertence ao trabalhador, não é engrandecimento de si, tornando-se dele independente, alienado. A alienação porém, não se põe apenas no resultado da produção mas também no seu processo.

O produto constitui apenas resumo da atividade, da produção. Por conseguinte, se o produto do trabalho é a alienação, a produção em si tem de ser a alienação ativa – a alienação da atividade e a atividade da alienação. Na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação da própria atividade do trabalho. (Marx 1984, p.p. 161 – 162).

O processo de produção existe “fora dos homens”, ainda que enquanto manifestação de suas próprias forças. Esta exteriorização deve ser portanto, a expressão de sua natureza, ou por outra, a objetivação exterioriza a capacidade produtiva do homem permitindo-lhe a afirmação de sua natureza.

Entretanto sob condição de alienação, a exteriorização passa a ser um alheamento e o homem já não mais afirma por ela a sua natureza, mas se torna cada vez mais dela alheio, alienado. A atividade do trabalho já não lhe pertence, não diz respeito à sua natureza, converte-se não mais na satisfação de uma necessidade mas em sofrimento. Desta forma, na medida em que a alienação se expressa tanto na relação do indivíduo para com o produto de seu trabalho quanto no processo de produção, põe-se consequentemente na relação do indivíduo para com o gênero humano.

Uma vez que o trabalho alienado: 1) aliena a natureza do homem. 2) aliena o homem de si mesmo, a sua função ativa a sua atividade vital, aliena igualmente o homem a respeito do gênero, transforma a vida genérica em meio da vida individual. Em primeiro lugar, aliena a vida genérica e a vida individual; em seguida, muda esta última na sua abstração em objetivo da primeira, portanto, na sua forma abstrata e alienada. (Marx 1984, p. 164).

Como resultado da alienação ocorre uma ruptura entre o enriquecimento do gênero e do indivíduo. Por este processo, onde o produto já não mais revela o produtor, onde a atividade de produção já não mais está sob o controle de suas necessidades, limitam-se as possibilidades de manipulação pelo indivíduo de seu corpo inorgânico. Neste sentido, a alienação indivíduo-gênero mutila a genericidade do homem,

impossibilitando a finalidade de sua existência que é sua objetivação enquanto ser genérico.

Pelo trabalho alienado, o trabalhador enriquece o gênero humano na mesma proporção em que empobrece a sua genericidade, pois seu corpo inorgânico já não mais lhe pertence.

Assim sendo, o homem alienado do produto de seu trabalho, do processo de produção e de sua vida genérica, aliena-se de si mesmo e tal alienação certamente, estende-se à sua relação para com os outros homens. Ao ser convertido em mercadoria, mercantis se tornam as suas relações, e desprovido de sua essência humana, incapaz se torna para apreender a essência do outro.

Pelo exposto, fica claro que para Marx a objetivação da atividade humana, o trabalho, leva ao fenômeno da alienação quando sob dadas condições, que são histórico-sociais (e não “naturais”), o homem deixa de ser dele o sujeito convertendo-se em seu objeto. Desta forma, perde o domínio sobre a realidade que ele mesmo constrói, e ao invés disso, fica sob o controle da mesma.

É pelo processo de auto-alienação (em detrimento da auto-atividade) que o homem se insere no mundo dos objetos enquanto mais um objeto, subordinando-se portanto, à sua própria criação.

Uma vez que Marx considera a propriedade privada dos meios de produção o fundamento do trabalho alienado, dos Manuscritos ao Capital, deixa claro que a luta contra a alienação é a luta pela abolição de seu fundamento.

Apenas sob-condições de auto-atividade os homens poderão efetivamente planejar o desenvolvimento da humanidade, submetendo-o à satisfação de sua necessidade de humanização. Por este desenvolvimento poderá o homem efetivar-se enquanto um ser de fato humano, e tal desenvolvimento está condicionado à abolição da propriedade privada dos meios de produção.

Marx, busca esclarecer as *"tendências teleológicas"* que caracterizam o desenvolvimento do homem enquanto um ser historicamente determinado, desta forma concebendo-o enquanto um Ser Social, que Trabalha, Consciente, Universal e Livre.

Sem negar que o homem seja também produto da evolução biológica (resultado da filogênese, também historicamente condicionada) vemos-lo enquanto um produto histórico e social, mutável nas diversas etapas do desenvolvimento da sociedade e diferenciando-se em razão da qualidade de seus vínculos para com ela.

Apreendê-lo enquanto ser social não significa tê-lo enquanto "ligado" à sociedade, mas tê-lo enquanto ser construído e criado por este mundo social. Em sua essência o homem é a totalidade das condições sociais.

Por outro lado, o mundo constitutivo do homem não é o mundo apenas da natureza, é o mundo que resulta da apropriação das forças essenciais da natureza, da transformação destas forças postas enquanto objetivações humanas enfim, é o seu "corpo inorgânico" criado por sua própria atividade vital.

O corpo orgânico é dado, garantido pela pertinência do homem a uma espécie, mas não é nele que residem as possibilidades de sua humanização. Tais possibilidades estão postas em seu "corpo inorgânico", que deve ser adquirido, constituído por sua ação. Ao construir seu corpo inorgânico o homem cria as suas próprias condições de existência, a sua genericidade, de tal forma que o processo de criação, do ponto de vista do homem, é um processo de autocriação pelo qual pode tornar-se cada vez mais universal e livre.

Entretanto, a organização social capitalista tem obstruído este desenvolvimento, pois centrada na propriedade privada dos meios de produção reverte-se num sistema de exploração e escravização do homem pelo homem.

Portanto, a condição para a efetivação do verdadeiro "ser humano" se põe na transformação das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, e este é o mais profundo sentido do socialismo para Marx.

2 – O Desenvolvimento do Psiquismo

São os fundamentos centrais do marxismo que circunscrevem e determinam as explicações sobre o psiquismo humano a partir das correlações entre os fenômenos psíquicos e o mundo material, o que constitui o mais difícil problema para uma psicologia da personalidade que se queira objetiva.

Trata-se de um grande desafio pois o psiquismo humano tem que se desvelar a si mesmo, ou seja, identificar sua natureza, as conexões que estabelece e o lugar que ocupam os demais fenômenos de existência material objetiva.

Este campo, pelas próprias dificuldades que enseja guarda consigo diferentes tendências explicativas representadas principalmente por interpretações idealistas e materialistas. Esta polaridade básica tem contaminado sobremaneira a história da psicologia e os estudos sobre personalidade.

O desafio, embora possa ser formulado de diferentes maneiras, representa a compreensão do psíquico em suas relações com o mundo objetivo, da experiência interna e externa, do subjetivo e objetivo. Trata-se portanto, de adentrar às peculiaridades específicas dos fenômenos psíquicos sem desgarra-los do mundo material.

Assumindo este desafio, discorreremos sobre o desenvolvimento do psiquismo a partir de três questões fundamentais, ou seja, abordando o psiquismo enquanto reflexo psíquico da realidade; ênfatizando o papel da atividade e consciência enquanto mediações deste reflexo para então, adentrarmos às suas máximas expressões representadas pelo pensamento e pelas vivências emocionais.

2.1 – O Psiquismo Enquanto Reflexo Psíquico da Realidade

O método materialista dialético fundado na concepção marxiana de homem propõe como tese básica a materialidade dos fenômenos. É no reconhecimento desta materialidade que o psiquismo pode ser explicado em sua concretude enquanto uma estrutura orgânica, bem como, enquanto reflexo psíquico da realidade. Estas possibilidades explicativas vinculam-se à própria história da psicologia soviética.

Segundo Shuare (1990, p. 45) o grande desenvolvimento das investigações sobre o sistema nervoso alcançado na Rússia nos finais do século XIX, início do século XX, influenciou significativamente a psicologia impondo-lhe uma orientação científico natural. I. M. Séchenov é considerado pelos historiadores soviéticos o fundador desta escola de pensamento, tendo estendido no início do século XX o paradigma científico-natural da fisiologia para a compreensão e estudo dos fenômenos psíquicos. Para muitos investigadores e por muito tempo, este princípio foi considerado a base necessária para a construção de uma psicologia materialista.

Outros investigadores sucederam Séchenov dando continuidade ao seu pensamento, destacando-se dentre eles V. M. Bejterev e I. P. Pavlov. O primeiro, em importantes estudos sobre o cérebro e a atividade psíquica considerou incontestemente a existência do mundo subjetivo enquanto fenômeno inseparável dos processos materiais que transcorrem no cérebro. Segundo ele, tratam-se de dois aspectos do mesmo processo e não de dois processos que ocorrem paralelamente.



Bejterev rechaçou a psicologia subjetiva introspeccionista, postulando a impossibilidade de se conhecer o aspecto subjetivo dos processos, chamados por ele de neuropsíquicos, só passíveis de serem estudados por suas manifestações externas.

I. P. Pavlov, dedicou-se aos estudos do sistema nervoso enfatizando o reflexo como fator central na interação entre organismo e o meio. Dentre as muitas contribuições que deu ao estudo da atividade nervosa superior, destacam-se aqueles sobre as leis de desenvolvimento e extinção da atividade reflexa condicionada, a localização das funções no córtex cerebral, a classificação dos temperamentos em relação com os tipos de atividade nervosa superior etc. Assim como Bejterev, Pavlov reconhecia a existência do "mundo subjetivo" entretanto, entendia a-científicas quaisquer explicações exclusivamente psicológicas.

Shuare refere-se a esta etapa da psicologia soviética enquanto caracterizada pelo seguinte dilema: "ou bem o psíquismo é explicado pelo fisiológico, e desta maneira não fica nada de psíquico além das fantasmagorias dos estados internos do sujeito ou bem o psíquico não é explicável". (1990, p. 48).

Embora o paradigma científico-natural proposto por Séchenov e seguidores tenha sido duramente criticado enquanto a-histórico e a-dialético no I Congresso de Psiconeurologia realizado em Moscou em 1923, deve-se a ele um grande mérito: a superação do idealismo e introspeccionismo em Psicologia. Por conta inclusive, desta contribuição, continuou a exercer significativa influência na psicologia soviética

especialmente no que diz respeito ao método de investigação de processos subjetivos. O entendimento de que o mundo subjetivo só pode ser indiretamente investigado determinou cuidados metodológicos necessários a uma psicologia objetiva.

A psicologia fundada no materialismo histórico e dialético supera este paradigma, entretanto a ênfase na materialidade do psíquico forneceu substanciais elementos para a tese segundo a qual o psiquismo é material.

O notório avanço da psicologia soviética em suas relações com a filosofia marxiana veio se dar a partir do II Congresso de Psiconeurologia realizado em Petrogrado em 1924. Neste, Vigotski fez sua primeira apresentação à comunidade científica, e a partir de então constituiu-se um grupo de jovens investigadores composto, dentre outros, por Vigotski, Luria e Leontiev.

Os estudos por este grupo realizados apontaram o caminho para uma ampliada compreensão do psiquismo, que para além de material é também ideal posto ser a imagem do fenômeno e não o fenômeno mesmo.

Leontiev afirma:

O aparecimento de organismos vivos dotados de sensibilidade está ligado à complexificação de sua atividade vital... Assim nasce a aptidão dos organismos para refletir as ações da realidade circundante nas suas ligações e relações objetivas: é o reflexo. (1978a, p. 19).

Portanto, o reflexo psíquico desenvolve-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que a

sustenta. Entretanto, cabe aqui observar que o significado atribuído ao reflexo em nada se refere ao reflexo condicionado, tal como proposto por Pavlov. Outrossim, parte da tese materialista da existência dos fenômenos fora e independentemente da consciência humana, pressupondo a apreensão criativa da realidade objetiva que é então "refletida", ou seja, (re)constituída no plano da subjetividade. O reflexo da realidade não se identifica no sentido da cópia mecânica com a própria realidade, pois nem o reflexo é a realidade nem esta é o seu reflexo, existindo entre eles certa forma de ligação, pela qual e ao mesmo tempo ambos se opõem e coincidem. (Kopnin 1978, p. 122).

Rubinstein (1978, p. 12) propõe, que para uma compreensão do psiquismo que supere o dualismo entre os fenômenos psíquicos e materiais, é preciso primeiramente, identificar os dois planos em que se dão as investigações sobre eles para então, apreender a dialética que entre eles se estabelece. Ou seja, no plano ontológico se justifica a proposição da materialidade do psiquismo, assim como no plano gnoseológico este só pode ser pensado enquanto reflexo desta mesma materialidade. Deste modo, cada plano representa por sua vez, a si mesmo e ao seu contrário (matéria-idéia). Afirma este autor:

No plano gnoseológico, o psiquismo se nos aparece como ideal; a idealidade é uma propriedade básica, determinante. Mas, a idealidade não constitui, apesar de tudo, uma característica completa e única do psiquismo e não pode ser colocada no lugar deste último como algo que lhe é equivalente e o substitui por inteiro. A atividade psíquica é ideal enquanto atividade cognocitiva do homem, dado que sua expressão resultante é a imagem, o

reflexo da realidade objetiva (o ideal é, na realidade, a imagem, a idéia); enquanto atividade reflexa de um órgão material, do cérebro, a atividade psíquica constitui a atividade nervosa mais elevada; não é só atividade psíquica, senão que é, outrossim, atividade nervosa. Também neste nexos do psíquico e do nervoso, o psíquico conserva sua qualidade de ideal, mas, neste caso, o que se apresenta em primeiro plano não é a contraposição do psíquico como imagem ideal da coisa material, senão a indissociabilidade que existe entre a atividade psíquica do órgão material, o cérebro e sua atividade nervosa material" (1978, p. 14).

Destaca ainda, que não se trata apenas de relacionar as proposições ontológicas e gnoseológicas, mas sim, entender que na base desta relação encontra-se um sujeito que conhece e reflete a realidade objetiva com a qual estabelece permanente nexos de interação por meio da atividade. Deixa claro portanto, que reconhecer a idealidade da atividade psíquica não significa prescindir da materialidade da imagem (ou idéia), muito menos contrapor uma à outra mas sim, situá-la no mundo material da atividade que a constitui.

Pelo exposto até o momento, podemos considerar o psiquismo enquanto imagem subjetiva do mundo objetivo, isto é, como reflexo psíquico da realidade. O psiquismo e conseqüentemente o reflexo psíquico, resultam de uma relação ativa estabelecida entre o homem e a natureza, são produtos da evolução humana. Desta forma:

Todo fator psíquico é uma parte da autêntica realidade e um reflexo da mesma, não em separado, mas sim os dois em conjunto. Precisamente nisso consiste a particularidade do psiquismo, de onde aparece, simultaneamente como o lado real do ser e como o seu reflexo, isto é, como unidade do real e do ideal. (Rubinstein 1960 p. 12).

Isto significa que o psiquismo está determinado pela sua relação com o mundo exterior não sendo nada “puro” ou “abstrato”.

2.2 – Mediações do Psiquismo: Atividade e Consciência

A unidade entre o real e o ideal é garantida pela atividade vital humana que ao mesmo tempo é mediatizada e mediatizadora do reflexo psicológico. Leontiev (1978a, p. 183) afirma que a atividade, em suas etapas iniciais do desenvolvimento tem a forma de processos externos (contacto prático com os objetos) onde a imagem psíquica surge como produto deste processo. Portanto, a atividade é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva.

O psiquismo existe numa forma dupla. A primeira forma manifesta-se na atividade, sendo a forma primária e objetiva de sua existência. A segunda forma, subjetiva, manifesta-se no reflexo psicológico enquanto idéia, imagem, enfim enquanto consciência. Por esta razão a psicologia sócio-histórica propõe a consciência e a atividade enquanto categorias básicas para o estudo do psiquismo.

Rubinstein (1960) define três teses básicas para caracterizar a consciência nos marcos da concepção histórico-social.

A primeira implica que: “A consciência é a forma específica do reflexo da realidade objetiva, a qual existe fora e independentemente da consciência”(p. 27). Esta tese pressupõe então, que a consciência não se

determina unilateralmente no contato imediato com o objetivo, mas sim, na relação sujeito-objeto, sendo portanto, expressão do sujeito na construção dos reflexos do objeto e expressão do objeto na construção da consciência. A consciência revela-se enquanto manifestação do sujeito e do objeto.

A Segunda tese propõe que: “A vivência psíquica é algo dado diretamente, mas conhece-se e aprecia-se pela relação com o objeto. O fenômeno psíquico é a unidade do imediato e do mediato” (p. 27). Ou seja, os processos psíquicos embora dados diretamente à consciência incluem conexões para além do mundo interno da consciência. A vivência psíquica, a experiência configuradora da vida do indivíduo é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só pode ser determinada com base nesta relação. A consciência, enquanto componente derivado e ao mesmo tempo confirmação da existência social real do homem, evidencia todo o seu ser, constituindo-se pela contextura de sua vida, pelos seus atos e realizações.

A terceira tese consiste em: “A consciência do homem não é um mundo interno e isolado em si, no seu conteúdo interior propriamente dito, pois determina-se pela sua relação com o mundo objetivo. A consciência do indivíduo não é redutível a uma subjetividade pura isto é, abstrata, que se defronte externamente com tudo o que seja objetivo” (p. 27).

Portanto, a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, com “o que está dentro”, mas sim, apreendida enquanto ato psíquico experienciado pelo

indivíduo e ao mesmo tempo expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo.

Para Leontiev (1978a) a consciência é a expressão de uma forma superior de psiquismo que surge por consequência da transformação evolutiva, da complexificação e hominização do cérebro humano, sendo que neste processo histórico de transformação operam de maneira decisiva o trabalho e o desenvolvimento da linguagem.

O processo de construção do homem e da sociedade pelo trabalho, exigiram um nível de organização do homem determinante de ações que já não poderiam ser garantidas pelas relações naturais, mas sim por relações que são necessariamente sociais. As relações estabelecidas pelos homens para com a natureza e para com os outros homens, exigiram portanto, uma forma particularmente humana de reflexo da realidade representada pela consciência.

Rubinstein (1978, p. 209) afirma que a consciência se desenvolve no homem à medida em que este se distingue do que o rodeia e o que o rodeia se apresenta para ele ou ante ele como objeto de sua análise. Neste sentido, a consciência em seu caráter ontico refere-se ao ser do sujeito e de seus objetos.

Segundo Vásquez (1977, p. 191), podemos distinguir duas formas de expressão da atividade consciente. Uma, abrangendo a produção de conhecimentos, isto é, elaboração de conceitos, hipóteses, leis, teorias, pelas quais o homem conhece a realidade. A outra forma de expressão se

revela na produção de finalidades, dos objetivos que precedem e orientam as ações humanas.

A atividade cognoscitiva e a teleológica operam em unidade, haja visto que inexistiria a busca de um conhecimento isento de finalidades, ao mesmo tempo em que não existem finalidades que não estejam ancoradas em conhecimentos e possibilidades da realidade concreta. A atividade cognoscitiva porém, volta-se para uma realidade já posta no presente e que se deseja conhecer, enquanto a atividade teleológica diz respeito a uma realidade futura que se deseja contribuir para que exista. Isto não significa que ao conhecer o presente pela atividade cognoscitiva, o homem não possa antecipar ocorrências futuras sendo esta, inclusive, a função da previsão científica. Entretanto, este tipo de antecipação do futuro não implica que se queira sua efetivação, não opera como um princípio a determinar a ação. Neste sentido, a atividade cognoscitiva em si não impulsiona a ação, enquanto a atividade teleológica é causa da ação, isto é, a atividade presente é determinada a partir de um futuro almejado.

Todavia, a atividade da consciência por qualquer de suas expressões tem um caráter essencialmente teórico, não podendo por si só, promover transformações na realidade e neste sentido, não é uma atividade objetiva, real, isto é, não é práxis.

A consciência pode assim ser definida, enquanto um sistema de conhecimentos que vai se formando no homem à medida em que este vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem,

expressando as primeiras através das segundas. Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, ou seja, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos. Este reconhecimento, porém, não é obstáculo para uma distinção entre a dimensão social e individual da consciência.

Segundo Leontiev (1978b, p.p. 103/119) a consciência social abarca os conhecimentos elaborados historicamente acerca da natureza, da sociedade e do próprio homem, envolve conceitos e pontos de vista, que aparecem enquanto formas comuns de refletir a realidade e que se depreende das próprias condições da vida social. O homem é um indivíduo social, vive e se estrutura enquanto tal, em condições de uma vida social organizada de determinada maneira. São estas condições comuns a todos os membros da sociedade, classe, cultura etc. que sustentam a construção e existência da dimensão social da consciência.

Entretanto, as condições de vida social não esgotam em si as condições concretas da vida do indivíduo. Esta é a razão da inexistência de coincidência automática entre as dimensões social e individual da consciência.

A consciência individual põe a realidade para um sujeito determinado que enquanto membro de uma sociedade assimila o conteúdo da consciência social elaborando-o porém, de maneira própria. A consciência do indivíduo se forma sob ação da consciência social, mas a correlação entre ambas não se dá enquanto simples projeção de uma sobre

a outra. Esta, depende das condições concretas da própria vida do indivíduo, do caminho por ele próprio percorrido, do que seja sua atividade.

A distinção entre as dimensões social e individual da consciência não representa porém, uma dualidade dos fenômenos da consciência ou, uma dupla determinação destes fenômenos a partir de forças "exteriores" e "interiores". Outrossim, reafirma a natureza social da consciência, cujo desenvolvimento é circunscrito pela maneira com que o indivíduo apreende a objetividade da realidade, apreende significados sociais que podem adquirir para ele um sentido pessoal, vinculado diretamente à sua vida, às suas necessidades, motivos e sentimentos.

Por sua essência, a consciência se correlaciona com a realidade objetiva que se encontra fora dela. Esta característica primária da consciência guarda consigo uma segunda, ou seja, na base da ligação entre consciência e realidade objetiva se encontra o nexo entre consciência e atividade.

Marx, ao propor o conceito de práxis é o pioneiro na integração entre conhecimento e ação concreta, teoria e prática, tendo no trabalho a atividade intrinsecamente ideacionada pela qual o homem se torna humano. A práxis se diferencia de outras formas de atividade na medida em que se desenvolve atendendo a finalidades, que por sua vez só existem enquanto produtos da consciência.

"Pelo fato de propor-se objetivos, o homem nega uma realidade efetiva, e afirma outra que ainda não existe. Mas os fins são produtos da consciência, e, por isso, a atividade que eles

governam é consciente. Não se trata da atividade de uma consciência pura, mas sim da consciência de um homem social que não pode prescindir da produção de objetivos em nenhuma forma de atividade, incluindo, por certo, a prática material" (Vásquez 1977, p. 189)

Conclui-se desta afirmação que a atividade própria do homem não se reduz à sua expressão exterior, pois manifesta também a atividade da consciência. A importância conferida por Marx ao trabalho social, reside exatamente no fato de tê-lo enquanto atividade social conscientemente dirigida por fins, ou seja, enquanto práxis, pela qual o homem torna-se quem é: um ser ativo e criador.

A unidade entre consciência e atividade é um dos princípios fundamentais da psicologia sócio histórica, caracterizando-a diferentemente em relação tanto à psicologia introspeccionista, em sua concepção idealista de consciência, quanto à psicologia behaviorista, em sua interpretação da atividade (ou comportamento). Não se trata de uni-las tomando-as em separado, mas sim, superá-las.

Afirmar unidade entre consciência e atividade implica conceber o próprio psiquismo enquanto um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula. Trata-se de firmar a impossibilidade da separação entre ambas ou seja, afirmar sua interconexação, sua intercondicionalidade.

Segundo Vigotski (1984, p. 64), a atividade humana é primordialmente uma atividade prática, pressupõe o contato prático com os



objetos por onde a imagem psíquica surge como produto. Apenas ao longo do desenvolvimento é que a atividade mental se desprende dela, enquanto resultado da interiorização da atividade objetiva externa.

Vigotski define a interiorização enquanto a reconstrução interna de uma operação externa, e para ele, dela depende o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É no processo de interiorização que os signos convertem-se em instrumentos fundamentais da atividade mental interna, da atividade intelectual. Os signos, por sua vez, apenas estruturam-se nas interações sociais, na cultura, e são os meios das atividades internas, dirigidos inclusive, para o controle do próprio indivíduo. Esta premissa reafirma, mais uma vez, a ligação entre o psiquismo e a realidade externa, ou a natureza social do psiquismo.

Assim sendo, para Vigotski, a atividade material prática (externa) é primária em relação à atividade mental (interna). Porém, a correta interpretação desta tese demanda reconhecer que mesmo a atividade externa do homem, contém, desde sua gênese, componentes psíquicos, por meio dos quais é regulada, ou seja, a interiorização não é resultado mecânico da atividade externa em detrimento de seus componentes psíquicos internos. Trata-se de apreender a dialética do fenômeno, por onde processos psicológicos em níveis diferentes operam com qualidades e propriedades cada vez mais complexas, em razão das etapas do desenvolvimento. Neste sentido, Leontiev afirma: "A atividade interior e a externa têm algo essencial em comum como mediadoras da

intervinculação do homem com o mundo, pelas quais concretiza sua vida real" (1978 a, p. 80).

O princípio da unidade entre consciência e atividade requer o reconhecimento do entrelaçamento entre ambas, que umas se expressam na atividade. Esta por sua vez, pode ser distinta em sua forma (externa ou interna) mas não em sua estrutura.

A proposição da atividade enquanto unidade de consciência e ação faz com que este autor a considere dimensão fundamental na formação do ser humano e portanto, sua característica mais importante.

Em suas relações com o próprio desenvolvimento do psiquismo, Leontiev (1978b, p. 81) aborda a atividade por sua gênese, estrutura e função. Do ponto de vista de sua origem, temos que a atividade humana parte de determinados motivos e encaminha-se para determinados fins, exprimindo nesta trajetória uma dada relação do homem com seu meio. O homem, enquanto indivíduo, nasce dotado de necessidades elementares, vitais (biológicas), que inicialmente são satisfeitas pelas ações de outrem.

Na medida em que o indivíduo começa a atuar estabelecem-se vínculos cada vez mais dinâmicos entre as necessidades e os objetos que a elas atendem. Estes vínculos evidenciam que o estado de necessidade do sujeito não está registrado no objeto capaz de satisfazê-lo, ou seja, este objeto precisa ser descoberto. Portanto, só como resultado desta descoberta é que a necessidade vai adquirir sua objetividade, e o objeto que é representado por este processo de descoberta, adquire a função estimuladora e orientadora da atividade, quer dizer, se converte em motivo.



Por outro lado, temos que se a princípio do desenvolvimento a necessidade é condição para a atividade, quanto mais esta (atividade) se complexifica mais esta premissa se inverte, a tal ponto, que a necessidade virá tornar-se seu resultado. Temos, por consequência, que as necessidades se transformam através dos objetos durante o seu processo de uso, o que reafirma a tese marxiana segundo a qual as necessidades se produzem, possuem portanto, uma natureza histórico social.

O fato de afirmar a natureza social das necessidades não significa negligenciar a existência daquelas puramente biológicas, funcionalmente autônomas. É evidente que a caminhada percorrida para o desenvolvimento das necessidades humanas, inicia-se a partir do momento em que o homem atue para satisfazer necessidades vitais. Entretanto é como fruto desta caminhada que as relações se invertem, a tal ponto, que o homem passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder atuar. Neste sentido, a atividade que encerra apenas a satisfação de necessidades vitais biológicas não difere o homem dos demais animais, no que se refere à expressão dos efeitos destas necessidades (a fome é para ambos um estado carencial de alimentos), mas mesmo estas os diferem se considerados os conteúdos e formas capazes de atendê-las.

Portanto, a atividade sustenta-se por dados motivos e orienta-se teleologicamente constituindo-se sob a forma de ações. As ações são componentes da atividade, são processos subordinados à representação do objetivo final a ser alcançado pela atividade e orientadas por seus fins específicos. Ou seja, graças à complexificação histórica da atividade esta

pode ser decomposta em ações, cujos resultados imediatos não coincidem com o motivo da atividade. Isto possibilita a inexistência de coincidência entre o fim específico da ação e o resultado final da atividade. Falamos portanto, de ação, quando o motivo que a subordina não é dado nela mesma, mas na atividade da qual ela é parte integrante. Por outro lado, assim como as atividades não podem ser analisadas em separado das ações, estas também não o podem ser em separado das operações. Por operações, temos os processos operacionais da ação que são condicionados pelas condições objetivas postas ao indivíduo enquanto possibilidades reais de sua atividade, ou seja, as operações representam maneiras de se realizar uma ação em condições específicas.

Estas características da atividade demandam que o sujeito da ação possa refletir psiquicamente as relações entre ações (e seus fins), pois o sentido do ato já não se encerra em si mesmo, não fecha-se na especificidade de seu fim, mas surge refletido em suas ligações com os motivos e finalidades da atividade na qual se insere. Assim sendo, para que o homem possa apreender as ligações entre o motivo da atividade e as relações entre ações em seus fins específicos, há a necessidade de que estas conexões se firmem a partir da ação concreta na "cabeça" do homem, se configurem sob a forma de idéias a serem conservadas pela consciência. Apenas por esta via poderá o homem chegar ao sentido de suas próprias ações.



O alargamento do domínio da consciência sobre as ações, se faz, exatamente, mediante o estabelecimento de relações entre os significados e o sentido. Segundo Leontiev:

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência, toma-se assim a "consciência real" dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles. (1978a, p. 94)

Os significados portanto, resultam das apropriações efetivadas pelos homens de todo um sistema de objetivações elaborados historicamente. Neste sentido, em sua gênese são supra-individuais, fundam-se em relações objetivas, na prática social da humanidade, pertencendo, acima de tudo, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. Desta forma, representam as maneiras pelas quais os homens assimilam a experiência humana generalizada.

Mas as significações, disponibilizadas enquanto objetos de apropriações, vão se converter em dados do reflexo psíquico de um indivíduo determinado passando a ocupar nele um lugar específico, a desempenhar um papel na vida deste indivíduo e em suas relações com o mundo, ou seja, adquirem um sentido subjetivo. Este fato porém, não ocorre em detrimento do conteúdo objetivo das significações, estas não perdem sua objetividade pois permanecem com seu caráter social geral, mas adquirem

também um caráter particular, individual, resultante da interação real que existe entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

Todo o sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos "puros". Razão por que, subjetivamente, o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na sua significação objetiva. Foi este fato que engendrou na psicologia e na linguística psicologizante um grave mal-entendido que se traduz quer por uma total indiferenciação destes conceitos, quer pelo fato de o sentido ser considerado como a significação em função do contexto ou da situação. Na verdade, se bem que o sentido (sentido pessoal) e a significação pareçam, na introspecção, fundidos na consciência, devemos distinguir estes dois conceitos. Eles estão intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedentemente; ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido. (Leontiev 1978a, p.p. 97/98).

Assim sendo, a distinção entre sentido subjetivo, ou sentido pessoal, e significação, possibilita a compreensão de que, pela complexificação da atividade, pelo desenvolvimento histórico da divisão social do trabalho, já não mais é assegurada a unidade entre o sentido e o significado das ações humanas na estrutura da consciência, ficando evidente em definitivo, a ligação entre a estrutura da consciência e da atividade. Nesta direção, Duarte considera que:

A atividade humana, por ser uma atividade consciente, pode, portanto, decompor-se em ações cujo sentido não é dado por elas mesmas, mas pela relação com o motivo da atividade. É isso que permite, ao mesmo tempo, um grande desenvolvimento da atividade e da consciência humana e, sob

determinadas relações sociais, que o significado e o sentido das ações possam se dissociar quase que totalmente, transformando as ações em alienantes e alienadas. (1993, p. 89)

A atividade humana exige portanto, mediações, necessita de um direcionamento que lhe assegure unidade. É à consciência que compete esta mediação, este direcionamento, e assim é, que a atividade humana seja por si consciente. Isto é o que possibilita o desenvolvimento humanizador da atividade e da própria consciência.

Pela atividade os homens modificam suas condições de existência, produzem objetos capazes de satisfazer suas necessidades bem como produzem a si mesmos. Este processo de criação exige que o homem tenha sob a forma de representação consciente a imagem daquilo que venha produzir. Deste modo, a atividade humana coordena-se tanto pelos objetos materiais externos quanto pelos objetos que num dado momento, existem unicamente de forma ideacional. Embora esta seja uma particularidade própria do trabalho estende-se a todas as demais atividades humanas, uma vez que este representa a forma fundamental historicamente originária da atividade.

Já vimos anteriormente que o trabalho caracteriza-se enquanto uma atividade consciente e orientada para determinados fins, que busca a realização de um resultado previamente existente enquanto intencionalidade.

O estudo da atividade humana estabelece íntimas relações com dimensões psicológicas do trabalho, isto porque, por meio do trabalho não só se criam os produtos da atividade dos indivíduos mas também se

formam suas capacidades, constroem-se conhecimentos, desenvolvem-se hábitos, enfim, produzem-se processos afetivos e intelectuais de diferentes níveis. Segundo Rubinstein:

A particularidade do aspecto psicológico da atividade do trabalho depende, em primeira instância do trabalho ser, pelo seu caráter objetivo e social, uma atividade orientada para a criação de um produto necessário ou útil para a sociedade. O trabalho é sempre a execução de uma determinada tarefa. Toda atividade deve submeter-se ao êxito de um trabalho intencional. O trabalho requer, portanto, o 'projeto' e o 'controle' para sua execução, leva sempre implícitos determinados 'deveres' e exige uma 'disciplina interna' (1960, p.80).

Esta afirmação evidencia, em primeira instância o caráter específico da motivação da atividade do trabalho, uma vez que o objetivo da atividade não está implícito nela própria mas sim, no seu produto, ou seja, a atividade do trabalho não se efetiva sob a força de atração pelo próprio processo da atividade mas pelo seu resultado, que serve para satisfazer as necessidades humanas. Por esta razão, o processo de trabalho se põe enquanto tarefa social e exige o desenvolvimento de funções específicas, como a atenção voluntária, o auto-controle, o planejamento de ações, etc.

O trabalho abarca as relações do indivíduo com o produto e processo do trabalho bem como as relações com as demais pessoas, engendrando a atitude do indivíduo para com ele, que enfim, resulta de seus motivos fundamentais. Entretanto, esta relação subjetiva do homem para com o trabalho não é condicionada "a partir de dentro", mas pelas relações objetivas que se refletem na consciência humana, e neste sentido,

Rubinstein afirma: "As condições objetivas de uma determinada ordem social e das relações sociais que nela existem, refletem-se sempre nas motivações da atividade do trabalho..." (1960, p. 81).

Ainda segundo este autor, pelo trabalho desenvolveu-se uma aptidão característica do ser humano que ele chama de 'motivação mediata de longo alcance'. Este desenvolvimento decorre da distribuição social do trabalho pela qual, nenhum indivíduo produz todos os objetos necessários à satisfação de suas necessidades. O motivo da atividade já não é o produto da própria atividade, mas o produto da atividade de outros, ou, o produto da atividade social. Este nível motivacional, difere assim, da 'motivação de curto alcance', característica da atividade animal e dos atos humanos reativos, motivados por situações momentâneas.

Portanto, pela atividade e consciência em suas diversas formas o homem se põe em relação com o mundo e com os outros homens, diferenciando-se dos animais e desenvolvendo propriedades cada vez mais complexas.

2.3 – Expressões do Psiquismo Humano: do Pensamento às Vivências Emocionais

A relação ativa e consciente do homem para com a realidade interna e exterior exige dele que cada vez com maior propriedade adquira um conhecimento mais profundo do mundo, conhecimento este,



acompanhado de inúmeras ressonâncias emocionais e do desenvolvimento de novos processos e propriedades psicológicas.

O conhecimento sobre a realidade objetiva que circunscreve sua atividade origina-se nas sensações, percepções e memória natural em suas intervinculações, que vão sustentando a construção do conhecimento sensorial – matéria prima do pensamento. Ao refletirem aspectos da realidade possibilitam o aparecimento de uma imagem sensorial do mundo, com base na qual o homem começa a adquirir consciência, a conhecer os fenômenos da realidade, identificando neles propriedades, relações, origens, efeitos etc.

A esta superação, ampliação e complexificação do conhecimento sensorial, chamamos de pensamento, ou atividade racional do homem, cujo desenvolvimento condiciona e é condicionado pela capacidade humana de estabelecer relações mediatizadas entre as coisas e entre os processos mentais, capacidade essa, enriquecida pelo desenvolvimento da linguagem.

“O processo psíquico socialmente condicionado de buscas e descobertas do essencialmente novo e está indissoluvelmente ligado à linguagem. O pensamento surge do conhecimento sensorial sobre a base da atividade prática e o excede amplamente”. (Petrovski 1985, p. 292).

O pensamento resulta portanto, de dupla interconexão isto é, interconexão com o conhecimento sensorial e com a linguagem.

Segundo Vigotski (1982) apenas a linguagem torna possível a complexificação do pensamento, a abstração de propriedades do objeto do

conhecimento que só então se fixa enquanto representação mental e enquanto conceito. O pensamento abstrato é pensamento verbal.

As idéias, as representações, se materializam nas palavras convertendo-se em realidades objetivas para o indivíduos. Em decorrência da formulação e consolidação na palavra a idéia não desaparece imediatamente após aparecer, convertendo-se ambas, palavra e idéia, em produtos da vivência social dos homens. Aqui reside o que Vigotski considera a essência ou, a natureza histórico-social do pensamento humano.

Apenas pela linguagem torna-se possível a fixação, a consolidação, a generalização e o intercâmbio entre as pessoas dos conhecimentos adquiridos ao longo da história da humanidade. Portanto, o desenvolvimento do pensamento humano se realiza no processo de apropriação dos conhecimentos elaborados no decorrer do desenvolvimento histórico-social, sendo por ele condicionado.

Os significados das palavras que passam a fazer parte do idioma resultam do trabalho do pensar realizado historicamente pelos homens, revelando de que modo o homem no transcurso da história, foi elaborando idéias e adquirindo conhecimentos sobre o mundo e como estes conhecimentos foram se fixando sob a forma de idiomas.

Embora evidente a interconexão entre pensamento e linguagem ambos não coincidem. Abordados por seus significados, temos que a finalidade primária da linguagem é servir de meio de comunicação, enquanto a finalidade do pensamento é o conhecimento do fenômeno. O

nexo entre eles, evidencia-se na medida em que a comunicação se dá por meio de pensamentos que se materializam na linguagem, firmando-se ambos, enquanto fenômenos socialmente condicionados.

Portanto, enquanto atividade humana o pensamento decorre da relação homem – natureza, encontra-se conectado à atuação, à influência do homem sobre o mundo. Neste sentido, Rubinstein afirma:

O pensamento não anda simplesmente acompanhado da atuação, nem esta do pensamento, a atuação é antes, a forma primitiva da forma existente de pensamento. A forma primária do pensamento é o pensamento na atuação e por meio da atuação existe o pensamento que se produz na ação e nesta se manifesta ou exprime (1960, p. 130).

Ou seja, o pensamento desenvolve-se a partir da operação prática, em direta ligação com ela, para então, paulatina e relativamente, ir dela se independento, ou, se afirmando enquanto atividade teórica. Dizemos relativamente independente porque a prática do conjunto da humanidade nunca deixará de ser a base e o critério de exatidão do pensamento.

O pensamento teórico representa a transição do particular para o geral e do geral para o particular, por onde movimentam-se e articulam-se as idéias, dando origem aos conceitos. O conceito que existe sob a forma de palavra representa o conteúdo específico do pensamento, e na medida em que evidencia similaridades, conexões, contradições etc, ultrapassa a idéia do fenômeno em direção a um conhecimento amplo e generalizado sobre ele, adquirindo um caráter essencialmente abstrato.



Segundo Petrovski (1985, p.p. 301 / 305), as leis internas básicas específicas do pensamento são a análise, a síntese e a generalização. A análise implica a identificação dos elementos constitutivos do fenômeno advinda da sua divisão em partes. Destaca os componentes por suas propriedades e especificidades. Pela síntese, se estabelecem as conexões entre estes elementos, a união que possibilita a apreensão da totalidade do fenômeno. Assim, análise e síntese se interrelacionam, propiciando pela complementaridade existente entre elas, a construção do conhecimento. A generalização por sua vez, advém da conexão estabelecida pela análise e síntese entre diferentes fenômenos, pela qual se identificam propriedades gerais, ou comuns, entre diferentes objetos.

É na base da análise, síntese e generalização que se manifesta o raciocínio, enquanto o movimento, o desenrolar do pensamento, pelo qual são descobertas as relações que levam do particular ao geral e vice-versa, propiciando a elaboração do pensamento complexo.

Assim sendo, compreender o pensamento enquanto atividade e enquanto processo, implica apreender os dois aspectos de um mesmo fenômeno, isto porque... "a atividade do pensamento é sempre, e ao mesmo tempo, processo do pensar, e o processo do pensar, é a própria atividade em um determinado aspecto ou um componente da mesma" (Rubinstein, 1978, p. 78).

Da mesma forma que qualquer outra atividade humana, o pensamento é produzido por motivos, não existindo como "algo em si mesmo", como um fenômeno puro, mas sim, como pensamento de uma

pessoa que possui interesses, aptidões, sentimentos, enfim uma personalidade.

Pela atividade de transformação da realidade a humanidade constrói um vínculo com o universo em que vive, firmando-o enquanto dado de sua subjetividade ao construir o reflexo psíquico da realidade, ao desenvolver consciência. Solidifica esta subjetivação sob a forma de pensamento, para inclusive, melhor atuar. Este processo por sua vez, é acompanhado de reações emocionais e sentimentos, ou por outra, revela-se também enquanto vivência emocional.

As vivências emocionais, diferenciam-se em duas categorias fundamentais: as emoções e os sentimentos.

Segundo Leontiev (1978b, p.p. 154 / 156) as emoções cumprem a função de sinais internos e resultam das relações entre necessidades, motivos e possibilidades de realização das atividades que respondem a eles, ou seja, motiva reação emocional aquilo que acena positiva ou negativamente à satisfação dos motivos da pessoa. Expressam-se enquanto reflexo sensorial direto, ou vivência imediata da atualização do motivo em atividade, prescindindo de mediações cognitivas.

Enquanto processo, as emoções surgem da atividade cerebral segundo transformações registradas a partir do mundo exterior. Assenta-se na vivência da satisfação de necessidades orgânicas, ou primárias, bem como de reações relativas a sensações e percepções. Por isso, têm sempre um caráter circunstancial, podendo inclusive, ser motivadas por qualidades isoladas dos objetos.

As emoções não são específicas dos seres humanos, existindo também dentre os animais. Entretanto, as emoções humanas e as emoções animais diferenciam-se fundamentalmente, pois mesmo as emoções humanas mais primitivas são emoções de um ser social, que as experiencia e manifesta em conformidade com exigências sociais.

Os estados emocionais do homem possuem uma história de desenvolvimento posto que em decorrência da complexificação da atividade humana foram também se complexificando e sofrendo diferenciações. Nas primeiras etapas do desenvolvimento humano, as emoções aparecem no processo de adaptação do organismo ao meio ambiente, como reação à satisfação das necessidades. Cumpriam funções que iam desde a preparação do corpo para a ação, até a geração de movimentos expressivos importantes na comunicação entre os antropóides.

Na medida em que as relações entre os homens, e entre estes e o meio foram se alterando, muitas destas reações foram deixando de ter suas finalidades originais. Entretanto, se conservaram graças às suas firmes conexões com os mecanismos fisiológicos e cerebrais, das quais se originam atitudes afetivas formadas pela generalização de vivências em circunstâncias repetidas.

Ao longo da história do desenvolvimento humano as emoções vão adquirindo uma dimensão motivacional, na medida em que passam a sustentar o sentido do experimentado, podendo por esta razão, tanto organizar quanto desorganizar a atividade.



É sob influência decisiva da cultura que as atitudes emocionais, os afetos, vão adquirindo o caráter de sentimento. Os sentimentos são específicos dos homens, possuem natureza histórico-social, originando-se de necessidades e vivências culturais e organizam-se em função das condições sociais de vida e atitudes do homem perante suas experiências. Embora possuam uma dimensão individual, por sua natureza, são sempre sociais e históricos.

Diferentemente das emoções ou afetos que são sempre circunstanciais, os sentimentos podem ter um caráter circunstancial ou constante e prolongado podendo em sua manifestação inclusive, independe de uma situação exatamente determinada.

Segundo Smirnov e outros, os sentimentos...

"aparecem como atitudes emocionais constantes com respeito aos objetos e fenômenos da realidade. Esta atitude constante se conserva igual a si mesma, apesar de que em distintos momentos um mesmo objeto pode causar no indivíduo distintos sentimentos circunstanciais segundo as distintas situações em que se encontra" (1960, p. 360).

É por esta razão que os sentimentos dependem sempre de objetos e fenômenos em conjunto e não de suas propriedades isoladas, motivando-se por complexas relações temporais estabelecidas entre a experiência passada, as expectativas futuras e a realidade presente.

Da mesma forma que o pensamento, também as emoções e sentimentos vinculam-se à linguagem. A medida em que os estados emocionais vão se diferenciando sob influência decisiva da comunidade

verbal, adquirem significados, passando a ser definidos e identificados também por meio de palavras. A linguagem intervém de tal forma na regulação dos afetos e dos sentimentos, que por ela, estes podem também ser motivados.

A unidade existente entre pensamentos, afetos e sentimentos, torna impossível a expressão em separado de qualquer um deles, o que por sua vez, determina que nenhuma destas categorias possam ser analisadas senão, por suas interconexões.

É esta integração que se faz presente naquilo que Leontiev chama de "sentido pessoal", quando estão, as significações vão se desenvolvendo pelo indivíduo em unidade com suas experiências e vivências pessoais.

Assim sendo, temos que pela atividade o homem apreende o mundo e o transforma e este processo suscita nele, sempre, uma atitude emocional, de tal forma que a realidade, que se põe enquanto objeto da consciência, se põe também, enquanto objeto dos sentimentos. Neste sentido, Lane (1995, p. 59) afirma a necessidade do reconhecimento da natureza mediacional das emoções na constituição do psiquismo, uma vez que elas estão sempre presentes na consciência e nas ações do indivíduo, diferenciando-se histórica e socialmente pela linguagem.

A concepção sócio-histórica do psiquismo ao apontar a dimensão integral do homem revela em sua compreensão a unidade necessária entre os aspectos cognitivos e afetivos postos na atividade e consciência, abrindo as possibilidades para o desvelar da personalidade.



CAPÍTULO III

O PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO

Uma vez exposta a concepção de homem bem como os princípios norteadores do desenvolvimento do psiquismo, dispomos agora dos elementos básicos necessários para conferirmos um tratamento mais específico à personalidade.

Neste capítulo focalizaremos num primeiro momento, a personalidade pela análise de sua gênese, propriedades, desenvolvimento e funções, análise esta, que a revela enquanto atributo de um ser que apenas se realiza humanamente por suas intervinculações com a sociedade. Num segundo momento, buscaremos a compreensão das bases sociais reais que sustentam sua formação, condição para o estudo da personalidade em sua totalidade histórico-social.

1 – O Desenvolvimento da Personalidade

Vimos trabalhando a partir de princípios segundo os quais os homens realizam-se através da história que constróem desenvolvendo-se a partir de condições biológicas e sociais. Estas condições representam as bases a partir das quais e ao longo de uma histórica evolução o psiquismo humano desenvolve-se por meio da atividade. A atividade humana que por sua natureza é consciente, determina nas diversas formas de sua



manifestação, a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos etc, enfim, engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica.

O estudo destes processos psíquicos, leva-nos necessariamente ao plano da pessoa, do homem enquanto indivíduo social real: que faz, pensa e sente. É neste plano que deparamo-nos com a personalidade, ou, como até mesmo poderíamos chamá-la, com a pessoalidade.

Em sua gênese, a personalidade resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo. Enquanto fatores extrínsecos, temos as condições materiais de vida, o conjunto de relações sociais que sustentam a superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado e que guardam as possibilidades reais da atividade humana. Enquanto fatores intrínsecos, temos todos os processos biológicos e psicológicos desenvolvidos em consequência desta atividade e que representam as condições internas e subjetivas.

Kopnin, ao referir-se à dialética enquanto lógica e teoria do conhecimento, afirma:

A dialética materialista reflete, deste modo, as leis do movimento dos objetos e processos do mundo objetivo, incluindo o homem e sua sociedade, que atuam como princípios e formas da atividade subjetiva dos homens, inclusive a atividade do pensamento. E neste sentido a dialética marxista desempenha, em nova base filosófica, as funções quer da ontologia, quer da gnosiologia, lógica

e antropologia filosófica, sem reduzir-se a qualquer uma delas separadamente ou à soma de todas (1978, p. 65).

Transposta esta afirmação para o âmbito da personalidade humana, uma primeira proposição pode ser apresentada: a personalidade é processo, é desenvolvimento resultante da relação entre dois aspectos da sociedade, sendo um deles, de natureza objetiva e o outro de natureza subjetiva, portanto, aspectos em princípio, opostos. O curso do seu desenvolvimento assenta-se exatamente no processo dinâmico pelo qual o primeiro converte-se no segundo e vice-versa.

Portanto, a personalidade resulta da unidade e luta dos contrários indivíduo e sociedade. O indivíduo se constitui por sua unidade com a sociedade, entretanto, sua existência enquanto tal reside exatamente em sua autodiferenciação para com ela, o que lhe confere inclusive, papel de sujeito no processo de construção desta sociedade.

Por esta análise, impossível deixar de reconhecer a vinculação e interdependência entre o desenvolvimento da personalidade e as condições objetivas de existência, o que nos permite uma segunda proposição: a personalidade resulta da atividade do indivíduo condicionada por condições objetivas. Esta afirmação não subtrai da personalidade sua dimensão subjetiva mas afirma sua objetividade, uma vez que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas sim, resultado da atividade social, e em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados em separado mas da trama de relações que se estabelecem entre eles.



Com base nas afirmações anteriores, temos que a personalidade se põe enquanto atributo do indivíduo, ou expressão máxima da individualidade humana, de tal forma, que uma compreensão materialista da personalidade demanda uma compreensão materialista da individualidade.

Pela proximidade e intervinculações existentes entre as categorias individualidade e personalidade, ambas são abordadas, muitas vezes, com significados semelhantes. Segundo Leontiev (1978b), a psicologia tem atribuído ao conceito de indivíduo um significado tão amplo que induz a indiferenciação entre as propriedades do homem como indivíduo e suas propriedades enquanto personalidade.

Para este autor, o conceito de indivíduo expressa a indivisibilidade, a particularidade de um sujeito concreto, produto da evolução biológica, sendo antes de tudo, uma formação genotípica que guarda as possibilidades do desenvolvimento filo e ontogenético postos em determinadas condições externas. A individualidade abarca propriedades individuais resultantes de elementos dados filogeneticamente que se integram a outros, formados ontogeneticamente na interação com o meio. Portanto, a individualidade é síntese de peculiaridades congênicas e adquiridas. Já a personalidade constitui uma formação integral de um tipo especial que não pode ser inferida da atividade adaptativa, posto ser criada, realizada, pelas relações sociais que o indivíduo estabelece por meio de sua atividade, sendo um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem.

Neste sentido, Leontiev afirma:

"a personalidade não nasce, a personalidade se faz... por isso... tampouco falamos sobre a personalidade de um neonato ou um lactante, ainda que os traços da individualidade se coloquem de manifesto nos estágios iniciais da ontogênese com clareza não menor que em etapas mais tardias" (1978b, p.p. 137 – 138).

Entendemos, conforme já posto anteriormente, que a formação do ser humano representa um processo que sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma, que a construção do indivíduo situa-se no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade.

Duarte (1993), que não se detém sobre esta distinção entre individualidade e personalidade, apresenta uma teoria geral sobre a construção histórica da individualidade delimitando algumas categorias conceituais para a análise deste processo. Tais categorias, ou seja, objetivação e apropriação, humanização e alienação, gênero humano e individualidade para-si pautam a reflexão deste autor acerca da formação do indivíduo, sobre a qual discorreremos a seguir.

A individualidade encerra as atividades que produzem o homem representadas pela dialética dos processos de apropriação e objetivação, dialética essa, constituinte do fundamento da formação do gênero humano e dos indivíduos, e que se efetiva na produção e utilização de instrumentos, pela linguagem e pelas relações entre seres humanos. Esta relação por sua vez, ocorre sempre em condições que são históricas e desta

forma, para que os indivíduos se objetivem enquanto seres humanos, enquanto seres genéricos, é preciso que se insiram na história.

No interior das relações sociais de dominação que caracterizam a forma de organização de nossa sociedade, o processo de apropriação – objetivação, a atividade produtiva, assume um caráter contraditório. Sob estas relações sociais, as objetivações humanas (produção material, linguagem, ciência, artes etc) oferecem as condições para a humanização, e no entanto, isto não garante que os homens, individualmente se apropriem das objetivações produzidas historicamente pela sociedade, dado que estas mesmas relações, produzem a alienação dos indivíduos. Neste sentido, o mesmo processo que cria as possibilidades para a humanização cria também as possibilidades para a alienação, que representa um distanciamento, um hiato, entre o enriquecimento do gênero e a vida concreta dos indivíduos. O gênero humano se expressa enquanto construção histórica, enquanto resultado da história social, posta sob a forma de objetivações genéricas. As características fundamentais do gênero acumulam-se historicamente desenvolvendo-se e sendo transmitidas pelas relações entre os processos de objetivação e de apropriação. Assim, a formação do indivíduo integra o processo histórico de objetivação do gênero humano, de tal forma, que os fundamentos para a compreensão da individualidade humana residem na compreensão deste indivíduo enquanto ser genérico ou, na compreensão das relações existentes entre o indivíduo e o gênero humano.



O fato do homem nascer e viver em sociedade não garante por si só que este se firme enquanto ser genérico, não garante sua socialidade, de tal forma, que este se objetiva enquanto ser genérico não pela simples razão de viver em sociedade mas sim, pelas apropriações que faz da genericidade humana. O nível de socialidade garantido pela vida social guarda as possibilidades das objetivações genéricas em-si, que são as objetivações do cotidiano, são primárias, originárias do processo histórico. No processo de apropriação das objetivações genéricas em-si o ser humano forma sua individualidade em-si, que não demanda uma relação consciente para com estas objetivações. A individualidade em-si é engendrada pela vivência da cotidianidade, fruto de relações espontâneas com o processo de apropriação. Quando porém, esta relação além de espontânea é alienada, temos como consequência a individualidade em-si alienada.

Mas para além das objetivações genéricas em si existem as objetivações genéricas para si, ou seja, aquelas referentes à ciência, à moral, arte etc. As objetivações genéricas para-si, possuem dupla representatividade, pois ao mesmo tempo em que representam as objetivações do pensamento humano sobre a genericidade, representam também as objetivações das relações dos homens para com esta genericidade.

O pleno desenvolvimento do gênero humano pressupõe a superação da genericidade em-si pela genericidade para-si, constitutiva da individualidade para-si que pressupõe o homem enquanto ser universal e livre.

Nesta teoria da individualidade, vemos claramente o quanto a atividade vital humana engendra transformações tanto no homem quanto na sociedade e que dentre estas transformações está a aquisição de uma individualidade, ou, nos termos de Leontiev, a partir da atividade social do indivíduo desenvolvem-se sua consciência e sua personalidade.

Vimos que a construção do indivíduo pressupõe que durante sua vida, ele vá se apropriando das objetivações garantindo sua própria objetivação enquanto pessoa. Temos então, que a personalidade representa uma objetivação da individualidade, o estilo pessoal que lhe configura, e enquanto tal, revela-se a continuidade na mudança permanente do processo de individualização. Estruturar esta continuidade, esta coerência interna, significa estruturar a personalidade, que para cada indivíduo se realiza segundo as condições concretas de sua vida aliadas às suas possibilidades para uma atividade consciente. Quanto menores forem estas possibilidades mais gerais e uniformes serão seus resultados, pois o que deveria ser continuidade e coerência internas convertem-se em continuidade e coerência para com as influências externas. Apenas pela atividade e consciência a individualidade poderá destacar-se (superação da individualidade em-sí em direção à individualidade para-sí) e a estrutura da personalidade singularizar-se.

Desta forma, temos que a personalidade abarca toda a realidade biológica, psicológica e social do indivíduo e enquanto dimensão de sua estruturação psíquica faz-se segundo circunstâncias históricas. Seu

significado é portanto histórico, advindo das funções e realizações do indivíduo em sua vida concreta.

Para a devida compreensão desta proposição exige-se que o termo histórico seja entendido em seu amplo sentido, ou seja: a história inclui o processo de evolução dos seres vivos, a história da humanidade por suas formações sociais específicas, e a história do desenvolvimento pessoal de um dado indivíduo.

Assim sendo, a personalidade compreende aspectos que dependem de condições naturais e que são comuns a todos os homens; aspectos que dependem das formações sociais, dos povos, dos regimes sociais que lhe conferem características psicológicas gerais; bem como aspectos da história individual influenciada pela correlação das condições externas e internas que lhe são próprias.

Apresentamos, até este momento, proposições que podem ser assim resumidas: a personalidade é processo resultante da síntese de aspectos objetivos e subjetivos, produto da atividade individual condicionada pela totalidade social, ou seja, a personalidade se institui enquanto auto-construção da individualidade graças à atividade e consciência e dotada de significado histórico. Estas proposições guardam os elementos fundamentais para a compreensão da gênese da personalidade, que por sua vez condiciona sua estrutura e funções.

Esta condicionabilidade assenta-se no pressuposto de que, em última instância, a personalidade é uma formação psicológica que se vai



constituindo enquanto resultado das transformações da atividade, que engendra as relações vitais do indivíduo com o meio.

Tal fato exige a superação de concepções centradas na proposição de uma “estrutura interna” da personalidade, como por exemplo, o faz a teoria psicanalítica, assim como o entendimento acerca da psicologia da personalidade enquanto o estudo do conjunto de propriedades psíquicas do homem relacionadas entre si, e que independe ou se contrapõe à psicologia dos processos psíquicos gerais.

Sobre esta questão, Rubinstein afirma:

“A noção de psicologia da personalidade como algo desligado do estudo dos processos psíquicos e a idéia de processos psíquicos como funções abstratas separadas da pessoa são duas facetas de uma mesma concepção errônea. Na realidade não é possível estruturar nem uma doutrina das propriedades psíquicas do homem à margem do estudo da atividade psíquica do mesmo, nem uma doutrina da atividade psíquica, das leis que regulam os processos psíquicos, sem ter em conta sua dependência com respeito às propriedades psíquicas da pessoa” (1978, p. 173).

Por esta razão o estudo da personalidade que aqui se apresenta se põe em relação direta como estudo do psiquismo, haja visto o exposto no capítulo anterior, outrossim, considera que os processos psíquicos são os “materiais” pelos quais se formam as propriedades psíquicas. O que é preciso ficar claro, é que cada pessoa possui particularidades individuais do psiquismo geradas pela atividade humana, sobre as quais se desenvolvem as diferentes propriedades da personalidade.



Segundo Smirnov e outros (1960, p.p. 433-462) estas propriedades podem ser organizadas em três grupos, ou seja, propriedades referentes ao temperamento, às capacidades e aptidões, e ao caráter.

Tratando primeiramente do temperamento, iniciemos por uma analogia. Imaginemos o curso de dois rios, sendo que um deles transcorre num vale sobre um terreno pouco acidentado, e o outro, por entre pedras, desníveis e estreitamentos. A correnteza do primeiro apenas sutilmente se nota, pois suas águas seguem placidamente seu curso. A correnteza do segundo é absolutamente diferente. Este flui rapidamente, suas águas se agitam no contato com as pedras, formam-se cascatas, enfim, segue seu curso estrepitamente. As características destes rios dependem portanto, de uma série de condições naturais.

Respeitada a diferença sobre a natureza dos fenômenos, mas aplicando tal ilustração à questão do temperamento, podemos dizer que seus traços são precisamente as qualidades naturais que sustentam o aspecto dinâmico da atividade psíquica do indivíduo, ou seja, representam seus aspectos mais estáveis, biologicamente arraigados e muitas vezes herdados.

Entretanto, pela própria natureza social do homem, à esta disposição inata, fundada na individualidade, entrelaçam-se inextricavelmente as experiências e reações básicas da pessoa à vida. Esta compreensão demanda o rompimento de uma conexão ilusória entre inato e imutável, imprescindível quando se trata do temperamento.



É sabido que mesmo depois do nascimento o cérebro continua a se desenvolver, especialmente (não exclusivamente!) na primeira infância. Neste processo operam experiências sensoriais, emocionais e cognitivas, de tal forma, que experiências formativas tradicionalmente consideradas puramente sociais ou psicológicas, na verdade sustentam a criação de conexões neurônicas e o estabelecimento de parâmetros hormonais e emocionais que tornam único o cérebro de um indivíduo e os padrões de comportamento que ele comporta.

No século V a.C., Hipócrates definiu quatro temperamentos, cada um deles ligado a um fluido corporal predominante chamado "humor". As pessoas que ele chamava "sanguíneas" seriam otimistas e enérgicas, as "melancólicas", soturnas e retraídas, as "coléricas", irritáveis e impulsivas, as "fleumáticas", calmas e vagarosas (Gallagher, 1998).

Por mais pitoresca que esta teoria possa parecer, suas colocações ainda nos são familiares e a ela imputa-se dois grandes méritos: o primeiro, refere-se à tentativa de explicar disposições psicológicas em unidade com disposições de constituição biológica; o segundo, propor uma conexão explicativa entre bioquímica e comportamento.

O século XX, por razões tais como, a ênfase nas experiências em detrimento dos traços inatos tão enfatizadas por Skinner, Freud e outros, bem como as implicações nazistas da doutrina dos tipos genéticos inferiores e superiores, foi acentuadamente marcado por um grande declínio no interesse científico pelo temperamento.



Segundo Smirnov e outros (1960, p. 450), dentre os cientistas modernos que permaneceram interessados no estudo do temperamento destaca-se I.P. Pavlov, para quem a investigação do funcionamento dos hemisférios cerebrais permitiu a descoberta de seus fundamentos fisiológicos.

Seus trabalhos demonstram que são as qualidades dos processos nervosos que determinam o tipo de atividade nervosa superior, e que estas qualidades envolvem a força da excitação e da inibição processadas pelo cérebro, o equilíbrio entre estes processos, bem como sua mobilidade ou disposição cerebral para a rápida alternância entre excitação e inibição. A força dos processos nervosos passa a ser reconhecida como o indicador mais importante do tipo de atividade nervosa, pois dela depende a capacidade de trabalho das células corticais e sua resistência.

Portanto, segundo Pavlov (apud Gallagher, 1998) a força, o equilíbrio e a mobilidade dos processos nervosos que caracterizam os tipos de atividade nervosa superior das pessoas representam as bases fisiológicas de seus temperamentos.

Sem nenhuma pretensão tipologizante, mas buscando facilitar a compreensão da manifestação do temperamento no funcionamento das pessoas, Smirnov e outros (1960, p. 459) propõem os seguintes indicadores:

Da força dos processos de excitação, resulta atividade constante, possibilidade para fazer esforços prolongados e tensos, disposição de aproximação e enfrentamento do novo etc.

Da força do processo de inibição resulta a facilidade para concentração constante, bem como a capacidade para realizar facilmente as contenções necessárias de movimentos e atos.

O equilíbrio entre os processos de excitação e inibição, verifica-se pela regularidade na execução das atividades, bem como no auto-controle.

O desequilíbrio, com predomínio da excitação revela-se em excitabilidade emocional aumentada e interrupções nervosas. O mesmo, com predomínio da inibição, resulta na tendência ao isolamento, fechamento em si, introspecção e introversão.

A mobilidade entre excitação e inibição pode observar-se pela facilidade ou dificuldade no trato com situações que exigem mudanças de uma atividade para outra.

Com base nestes indicadores, Petrovski (1985, p.p. 380-381) propõe enquanto propriedades fundamentais na determinação das características psicológicas dos tipos de temperamento, a sensibilidade, a reatividade, a atividade, o ritmo de reações, a plasticidade / rigidez e a extroversividade / introversividade.

A sensibilidade caracteriza-se pela velocidade no surgimento de reações psíquicas mediante influências de pouca intensidade ou força. As reações e sensações advêm de estímulos, ainda que de baixa intensidade.

A reatividade é representada pela força com que as pessoas reagem emocionalmente a influências externas ou internas fortuitas, tais como estado de ânimo, desejos, faltas casuais, etc.

A atividade refere-se ao grau de energia com que a pessoa atua sobre o mundo exterior, tanto no que se refere à realização de seus objetivos, quanto na superação de obstáculos, tendo em vista a clareza de objetivos, intensões, aspirações, convicções etc.

O ritmo das reações caracteriza-se pela velocidade com que transcorrem as diferentes reações ou processos psíquicos.

A plasticidade / rigidez refere-se à facilidade ou dificuldade da pessoa, respectivamente, para adaptar-se à mudanças externas, tanto no que diz respeito a comportamentos quanto hábitos e opiniões.

A extroversividade / introversividade caracteriza-se pelo surgimento de reações e atividade da pessoa na dependência, basicamente, de impressões exteriores, advindas de uma dada situação (extroversividade) ou de imagens, representações e idéias sobre a mesma (introversividade).

Tais propriedades não devem ser identificadas enquanto tipos de temperamento. Segundo este autor, o temperamento se expressa em cada pessoa como resultante de diferentes combinações de propriedades que estabelecem entre si relações de condicionabilidade e subordinação de umas sobre outras, desempenhando, cada propriedade, um papel na maneira de ser geral da pessoa.

Enfim, o temperamento abarca características entre as quais se considera a susceptibilidade e o estilo de reação e uma estimulação, velocidade e intensidade de respostas, o nível de atividade, a qualidade de estado de ânimo predominante etc, expressos sob a forma de ansiedade, irritabilidade, impulsividade, placidez, entusiasmo etc.



Tendo em vista porém, que o tipo de sistema nervoso não é algo invariável, o temperamento do indivíduo pode mudar sob influência das condições de vida e de atividade. Isto significa dizer que as particularidades do temperamento não estão condicionadas somente pelas qualidades naturais do sistema nervoso. Dependem das influências às quais o indivíduo está constantemente submetido ao longo de sua vida, da educação e da aprendizagem.

Assim sendo, o temperamento não pode ser identificado com uma predeterminação dos indivíduos. Com qualquer tipo de atividade nervosa superior, com qualquer temperamento, é possível desenvolver todas as qualidades humanas.

O tipo de atividade nervosa superior é somente um dos fundamentos naturais da diferenciação entre as pessoas, com base no qual operam complicadíssimos sistemas de relações resultantes das condições sociais de vida.

O temperamento põe em relevo a base constitucional inata, designa certa classe de matéria com a qual também se desenvolve a personalidade, e assim, a rigor não existe temperamento a parte da personalidade como não há personalidade desprovida de influências do temperamento. Simplesmente, é conveniente empregar o termo temperamento quando se trata de disposições neurofisiológicas e bioquímicas relativamente estáveis, dotadas de qualidade emocional.

É preciso contudo ficar claro, que para o estudo da personalidade o temperamento é um importante aspecto, mas não o seu



aspecto central, uma vez representar apenas uma das variáveis para sua estruturação.

Neste sentido, Leontiev, afirma que:

“... as particularidades da atividade nervosa superior do indivíduo não se convertem em peculiaridades de sua personalidade nem a definem. Ainda que o funcionamento do sistema nervoso seja, por certo, uma premissa necessária para o desenvolvimento da personalidade, seu tipo não constitui de modo algum o ‘andaime’ sobre o qual ela se ‘constroe’. A força ou debilidade dos processos nervosos, seu equilíbrio etc, se manifestam apenas ao nível dos mecanismos mediante os quais se leva a termo o sistema de relações do indivíduo com o mundo. É isto o que determina a diversidade de seu papel na formação da personalidade” (1978b, p. 139).

Enfatizamos esta idéia, uma vez que com bastante freqüência, questões relativas à personalidade são associadas aos processos nervosos centrais, ao “cérebro”. O tratamento aqui dispensado ao temperamento em nenhum momento pode reforçar este equívoco, tanto porque, por mais paradoxal que possa parecer, entendemos que as premissas do desenvolvimento da personalidade são, por sua natureza, impessoais, o que nos reporta a clássica afirmação de Politzer (1976) segundo, a qual a Psicologia não detém absolutamente o “segredo” dos fatos humanos, simplesmente, porque esse “segredo” não é de ordem psicológica.

O segundo grupo de propriedades da personalidade diz respeito às capacidades. Estas, constituem um sistema de atividades psíquicas generalizadas originárias da atividade humana, que tem por objetivo satisfazer necessidades. Desta forma, não é possível compreender



o desenvolvimento de capacidades se não em relação com a elaboração, cada vez mais complexa, das atividades humanas.

Conforme afirmam Smirnov e outros (1960, pp. 434/435), a divisão e especialização do trabalho têm conduzido à especialização das capacidades humanas, o que as coloca sob um absoluto condicionamento histórico – social. Assim sendo, as capacidades não são “dons” do indivíduo, mas produtos da história humana. Desenvolvem-se pela apropriação da linguagem, dos instrumentos de trabalho, da ciência, da arte etc. Os homens constróem suas capacidades à medida que conquistam as objetivações humanas.

Segundo Petrovski:

as capacidades são aquelas particularidades psicológicas da pessoa das quais depende o adquirir conhecimentos, habilidade, hábitos, mas que não se reduzem a estes conhecimentos, hábitos e habilidades (1985, p. 405)

Ou seja, desenvolvem-se através destas aquisições mas generalizam-se e ampliam as possibilidades de novas apropriações e objetivações. As capacidades portanto, são formações complexas, ensejam um conjunto de propriedades psíquicas que são condições para a realização exitosa de um certo tipo de atividade socialmente útil, historicamente formada. O autêntico desenvolvimento do homem constitui uma consolidação, um progresso e o resultado de suas capacidades e aptidões.

Este desenvolvimento se efetua em relação direta com a apropriação de conhecimentos, mas a apropriação de conhecimentos não é



necessariamente coincidente com o desenvolvimento de capacidades, embora entre ambos existam correlações e interdependências.

Falamos em desenvolvimento de capacidades quando a apropriação de determinados conhecimentos implica a estruturação de condições internas e externas que originem novas apropriações, das quais resultem novas condições, e assim sucessivamente. Implica portanto, um desenvolvimento criador facilitado pelas apropriações e objetivações. Assim, o desenvolvimento de capacidades transcende o sentido utilitário do conhecimento e da ação, e por isso, implica sempre, possibilidades de análises, sínteses e generalizações.

Petrovski, afirma:

A psicologia, negando a identidade entre as capacidades e os componentes importantes da atividade, que são os conhecimentos, os hábitos e habilidades, recalca sua unidade. As capacidades revelam-se apenas no curso de uma atividade, ainda que, esta atividade unicamente possa ser realizada quando se possuam estas capacidades (1985, 406).

O reconhecimento desta unidade é importante por duas razões. A primeira delas, aponta a dependência mútua que há entre as capacidades do indivíduo, seus conhecimentos e habilidades. A segunda, demanda o reconhecimento das capacidades enquanto qualidades psíquicas mais amplas e estáveis da pessoa que se desenvolvem e se firmam mais lentamente que a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades.

Segundo Smirnov e outros (1960, p. 438), por hábitos, temos as maneiras de atuar resultantes de treinamentos, que uma vez instalados

fixam-se dispensando um planejamento prévio em sua execução, ou seja, quando já formados, as ações que os constituem não necessitam de diferenciação em distintas operações, isto porque, as operações e os nexos entre elas encontram-se automatizados pelo treino.

Portanto, os hábitos são indispensáveis em todos os tipos de atividade pois interferem em sua rapidez, qualidade e constância, eliminando algumas operações auxiliares, ou isoladas, que se realizam quando os hábitos ainda não estão formados. Os hábitos tornam possível à pessoa realizar ao mesmo tempo várias operações, facilitando a execução de ações complexas, para as quais se diz ter desenvolvido habilidades.

Entretanto, nem os hábitos nem as habilidades podem ser identificadas com as capacidades, existindo entre eles complexas relações. Considerando-se que toda capacidade é capacidade para algo, o fato dela existir não determina que hábitos e habilidades lhe sejam correspondentes, por exemplo, é possível que um indivíduo tenha a capacidade para ler, sem necessariamente, ter o hábito para tanto. Por outro lado, toda capacidade se reforça e aperfeiçoa à medida em que é acompanhada por hábitos e habilidades. Portanto, o alto nível de capacidades demanda o desenvolvimento de hábitos, bem como a possibilidade de utilizar diferentes habilidades para se alcançar um mesmo fim, segundo as condições postas para a atividade.

Pelo exposto, temos que as capacidades são propriedades psicológicas individuais, ou qualidades que diferenciam umas pessoas das

outras naquilo que lhes fornece o êxito em determinadas atividades, permitindo-lhes alcançar seus objetivos por diferentes caminhos.

A realização de qualquer atividade requer um conjunto de processos psíquicos mobilizados pela própria natureza da atividade. É a estrutura resultante deste conjunto de processos em relação com a atividade que denominamos então, de capacidades.

Petrovski (1985, p. 413), estudando as características psicológicas de diferentes capacidades, destaca nelas dois tipos de qualidades: as qualidades gerais e específicas. As primeiras, têm significação em um amplo círculo de atividades e as segundas, respondem a um número mais específico delas. Por isso, quanto mais variadas e ricas as atividades maiores as possibilidades para o desenvolvimento das capacidades em todas as suas qualidades, tendo em vista que estas se formam enquanto resultado do nexos que se estabelece entre as propriedades psíquicas da pessoa e os objetos de suas atividades.

As qualidades específicas das capacidades, ou capacidades especiais, são erroneamente identificadas com as aptidões, o que exige uma distinção entre elas.

Smimov e outros (1960), apresentam-nos enquanto aptidões ... “as particularidades anatomo – fisiológicas que formam as diferenças inatas entre as pessoas ... as premissas naturais de desenvolvimento” (p. 436). Enquanto premissas naturais do desenvolvimento, as aptidões têm significativa influência sobre o desenvolvimento de capacidades, entretanto não as definem nem pré-determinam. Não se constituem enquanto pré-



requisitos das capacidades podendo simplesmente facilitar o seu desenvolvimento, pois como já mencionado, as capacidades apenas podem desenvolver-se sob determinadas condições de vida e de atividade da pessoa.

Não há porque negar a importância que têm as propriedades do cérebro em relação ao desenvolvimento das capacidades. O erro porém, consiste em tê-las sob a forma de predeterminação do homem. Neste errôneo pre-determinismo, perde-se de vista que o autêntico desenvolvimento do homem constitui uma consolidação das capacidades formadas pela atividade no processo de interação entre o homem – que possui dadas características naturais, e o mundo – que circunscreve as possibilidades de seu desenvolvimento.

Os modos de atuar que o homem utiliza em sua atividade teórica e prática, resultam de um processo de construção do gênero humano; os indivíduos os fazem seus, pela apropriação, através da comunicação com os demais homens, da aprendizagem, da educação. Estes modos de atuar que culminam no desenvolvimento das capacidades são elaborados socialmente, de tal modo, que mesmo as aptidões (as premissas naturais) do homem se apresentam em sua origem, enquanto produtos da evolução social.

Esta é a razão, pela qual ... “todas as pessoas que não sofram de algum defeito orgânico se encontram em condições de realizar qualquer atividade que realizem os seres humanos” (Rubinstein, 1978, p. 185). Ou seja, em princípio todos têm condições para o pleno desenvolvimento de sua

genericidade. Esta constatação é fundamental para a afirmação tanto do desenvolvimento das capacidades quanto da formação da personalidade, em bases sociais e não naturais.

Deste mesmo modo, se há de enfocar o terceiro grupo de propriedades da personalidade: o caráter.

Vimos que tanto o temperamento quanto as capacidades são particularidades psicológicas que tornam as pessoas diferentes umas das outras. Se expressam enquanto características pessoais, enquanto traços próprios à maneira de ser e de atuar de cada indivíduo, entretanto não representam traços de caráter.

Caráter, na tradução literal do grego quer dizer “marca”, ou “cunho”. Em psicologia assume a noção de característica, ou traços essenciais que servem para denominar ou representar as pessoas. A complexidade deste conceito reside porém, no fato de que nem todas as particularidades da pessoa se inscrevem enquanto traços de caráter.

Segundo Smirnov e outros (1960, p. 463), o caráter representa a combinação de características individuais distintiva de uma pessoa enquanto membro de um grupo social, manifestando-se em todos os seus comportamentos e relações com o mundo circundante. Os traços de caráter são sistemas de reações do homem resultantes de seu reflexo psíquico da realidade e reforçados sob influências do meio social. São portanto, reações de resposta que se tornam traços de caráter por sua estabilidade na relação homem - mundo. Em cada traço se expressa a atitude frente determinadas circunstâncias e aspectos da realidade.



O caráter do indivíduo não representa porém, uma soma de traços isolados, mas sim uma unidade constituída por inter-relações e influências mútuas entre eles. A estas unidades denominamos estrutura do caráter, formada por sistemas de qualidades (também chamadas de fatores) decorrentes das atitudes do indivíduo perante diferentes situações.

A psicologia fundada no materialismo histórico-dialético, conforme afirma Petrovski (1984, p.p. 394-395), destaca dois grandes sistemas de traços de caráter. O primeiro grupo compreende os traços que refletem o sistema de relações com a realidade externa ou, para com a sociedade, para com as outras pessoas e para com o trabalho. Por exemplo: coletivismo, humanitarismo, sinceridade, autenticidade, individualismo, egoísmo, honestidade, laboriosidade, iniciativa pessoal, negligência etc.

O segundo grupo abarca as atitudes perante a realidade interna ou, para com a própria pessoa. Envolvem os traços advindos da auto-avaliação, como por exemplo: auto-crítica, auto-estima, arrogância, prepotência, segurança / insegurança pessoal, timidez etc.; bem como, os traços volitivos de caráter, que refletem como o indivíduo regula conscientemente sua atividade com vistas ao máximo desenvolvimento de si mesmo, por exemplo: orientação a um fim determinando, decisão própria, independência, sugestionabilidade, perseverança, domínio de si, auto-disciplina, coragem, etc.

Em se tratando de traços de caráter, uma observação é fundamental. Comumente nos deparamos em psicologia, com referências aos comportamentos das pessoas enquanto decorrências do caráter, ou

seja, a pessoa atua de determinada maneira porque assim o determina seu caráter. Este tipo de análise se mantém na superficialidade do problema, alimentando-se pelo círculo vicioso de determinação recíproca entre comportamento - caráter, ou seja, se furta à investigação sobre a própria gênese do caráter.

A formação e o desenvolvimento do caráter assentam-se nas reações provocadas pelas circunstâncias de vida da pessoa, de tal forma que diferentes tendências de reação vão se firmando perante situações idênticas ou semelhantes. Mas neste processo o homem assimila modelos de reação orientados por normas, regras, costumes, exigências morais etc., próprios do grupo ao qual pertence.

Portanto, o caráter possui uma dimensão ideológica fundada em ideais, convicções, valores etc., posto que da ideologia apropriada pelas pessoas derivará os princípios pelos quais orientarão seus atos, bem como o reforçamento social obtido por eles. Os traços de caráter se formam na relação mútua do indivíduo com o meio, ou seja, unicamente na coletividade que institui os modelos de reações às circunstâncias e os parâmetros para a auto-análise, enfim, fornece os pontos de orientação pelos quais as pessoas conduzem seus comportamentos e pelos quais regem a própria vida.

Smirnov e outros afirmam:

O caráter se forma no curso da vida do homem e depende das particularidades do caminho percorrido e de todos os tipos de influências sociais ... Não há caráter que não se possa mudar ou reeducar por meio da organização correspondente de condições de vida, pela atividade e influência social, ainda que isto

com frequência, exija grandes esforços e um trabalho intenso (1960, p. 489).

Os traços de caráter condicionam-se pelas atitudes do indivíduo mas estas atitudes são, por sua vez, condicionadas pelas relações sociais.

No processo de atividade, sob todos os condicionantes sociais, o indivíduo vai desenvolvendo modos de atuar próprios a diferentes situações. Estas maneiras de responder às várias circunstâncias se firmam enquanto traços de caráter, à medida em que adquirem automatismo. Por isso, os traços de caráter manifestam-se principalmente, diante de situações conflitivas ou que demandam rápida tomada de decisão, sem análise prévia ou vacilação, do que resultam os altos esforços no sentido de sua mudança.

Heller, analisando o desenvolvimento histórico-social da individualidade propõe uma interessante distinção entre o que chama de "caráter psíquico" e "caráter moral", assim propondo o primeiro:

No desenvolvimento do caráter psíquico, que se forma em época relativamente precoce e é mais ou menos estável, as casualidades desempenham um papel primário (...). Pertencem ao caráter psíquico as formas de relação estereotipadas, os hábitos emocionais ou o sistema destes que surge da interação entre o temperamento e o meio imediato". (apud Duarte, 1992, p. 192).

Compreende portanto, o conjunto de traços psíquicos condicionados por ocorrências da vida do indivíduo que independem de sua volição, por isso casuais. Formando-se desde as etapas iniciais do desenvolvimento e em estreita relação com o temperamento, tais traços

estabilizam-se no funcionamento do indivíduo, e com frequência são equivocadamente caracterizados enquanto “naturais” ou “inatos”.

O “caráter psíquico” representa para esta autora, o fundamento estrutural da personalidade, onde a espontaneidade é característica tanto do processo que o conforma quanto das maneiras de sua expressão. A espontaneidade está para o “caráter psíquico”, na mesma medida em que a consciência, a criticidade, o ser - sujeito está para o “caráter moral”.

Heller, define a moral enquanto:

... a relação entre o comportamento particular e a decisão particular, por um lado e as exigências genérico-sociais, por outro lado. Dado que esta relação caracteriza cada esfera da realidade, a moral pode estar presente em cada relação humana. (1991, p. 132).

Propõe ainda, que o conteúdo moral das ações constitui-se essencialmente por quatro fatores relacionados entre si, sendo eles: a elevação acima das motivações particulares, a escolha de valores para além da particularidade, a constância na elevação requerida e a capacidade para aplicar estas exigências concretas de existência.

O “caráter moral” portanto, implica eleição de valor, por onde o indivíduo não se submete naturalmente às circunstâncias nem mantém apenas relações espontâneas para com suas condições concretas de vida, bem como para com seu próprio “caráter psíquico”.

A apreensão do caráter em sua dupla expressão, “psíquica” e “moral, como propõe Heller, implica estabelecer a necessária relação entre o caráter e as próprias qualidades volitivas do homem, sua capacidade de

dirigir conscientemente sua atividade de acordo com princípios afetos à sua genericidade. Para tanto, exige-se o estabelecimento de uma relação consciente para consigo mesmo tendo em vista libertar-se das amarras próprias ao caráter psíquico, condição básica para que a personalidade possa expressar-se livremente.

Retomando os três grupos de propriedades da personalidade apreendidos em suas intervinculações, três considerações são importantes.

A primeira delas refere-se ao fato de que enquanto propriedades da personalidade, o temperamento, as capacidades e o caráter, desenvolvem-se e manifestam-se como um amálgama, sendo absolutamente ilusório o tratamento em separado de qualquer destas propriedades. Aqui reside uma das razões pelas quais muitos dos instrumentos de medida ("testes") utilizados em psicologia assumem uma natureza ambígua, quando não, duvidosa, convertendo-se em instrumentos de opressão social e discriminação. Assim, guardados os devidos cuidados no que se refere aos objetivos de sua utilização, os instrumentos de medida e avaliação destas propriedades só adquirem algum sentido quando em relação com outros métodos de investigação da personalidade, dentre eles, o da análise sócio – histórica de biografias.

A segunda, que mantém íntima relação com a primeira, diz respeito à expressão deste amálgama enquanto estilo individual de atividade da pessoa. Petrovski define este estilo enquanto sendo ... "o sistema individual de procedimentos e modos de atuar característicos para certa pessoa e adequado para lograr um resultado exitoso". (1985, p. 386).



Enquanto tal, este sistema não aparece na pessoa por si mesmo nem espontaneamente, mas unido ao processo que vincula a pessoa às suas condições objetivas de existência, às suas possibilidades de instrução e educação, o que nos reporta à terceira consideração.

O temperamento, as capacidades e o caráter, ou seja, o estilo individual de atividade vincula-se em sua gênese e manifestação, a estados psíquicos dinâmicos da pessoa. Esses estados, a exemplo do próprio reflexo psíquico da realidade, constituem efeito da atividade e ao mesmo tempo as bases sobre as quais emerge. Estes estados psíquicos compreendem motivos, emoções e sentimentos da pessoa, e a dinâmica destes estados e as leis às quais se subordinam constituem aspecto fundamental neste enfoque sobre a personalidade. A desvinculação das propriedades psicológicas com respeito aos estados psíquicos da pessoa, pressuporia negar o papel que desempenham as condições internas na determinação destes processos. Não se trata de abordar em separado propriedades e estados psíquicos, mas destacar a correlação que existe entre eles.

Se temos que os sentimentos originam-se das atividades pelas quais o indivíduo estabelece relações com o mundo, seu conteúdo encontra-se unido aos interesses e tendências gerais da personalidade ou, aos seus motivos. Por isso, não se pode avaliar as propriedades da personalidade, sejam elas temperamento, capacidades e caráter, se não, em seu conjunto e por suas relações com os sentimentos e motivos da pessoa.

As emoções e os sentimentos estão inseparavelmente ligados às necessidades, de cuja satisfação / insatisfação dependem. Vimos



anteriormente que pelo processo de atividade as necessidades humanas convertem-se em motivos. Vimos também, que quanto mais o indivíduo atua, quanto mais complexa se torna a atividade, mais ampliadas são as condições para a produção de novas necessidades e conseqüentemente, para o surgimento de novos motivos. Todo este processo, por sua vez, é acompanhado de ressonâncias emocionais próprias à esta história de conversões.

Chamamos de estrutura motivacional da personalidade o conjunto de motivos construídos pelo indivíduo em decorrência das atividades que o põem em relação com o mundo, e de estrutura emocional, ao sistema de relações mútuas entre o experimentado pelo indivíduo e os sentimentos mobilizados pela experiência.

Considerando-se que os sentimentos resultam de uma generalização emocional, que se formam sobre a base da experiência pessoal emocional, esta estrutura depende das condições de vida, da educação e da própria concepção ideológica do indivíduo e do grupo ao qual pertence. A estrutura emocional organiza-se em uma espécie de "hierarquia dos sentimentos" por onde uns sentimentos são predominantes e influenciam em maior grau o comportamento do indivíduo, outros tem caráter subordinado, e por último, aqueles que não têm significação maior que durante um curto período de tempo. Esta organização sustenta a atividade emocional do indivíduo face a realidade, bem como a carga emocional necessária para que o experimentado se configure enquanto vivência pessoal, ou vivência subjetiva.

Segundo Smirnov e outros (1960, p.p. 372/373), a vivência pessoal constitui unidade fundamental da personalidade pois congrega as emoções e os sentimentos, os motivos e os fins, ligados à atividade do sujeito face à realidade, encontrando-se na base do sentido que fenômenos e conteúdos adquirem para a pessoa. Entretanto, embora de grande importância, as vivências subjetivas não possuem caráter de motivo, posto que por si mesmas não são capazes de engendrar uma atividade orientada para fins específicos. É certo que os homens fazem o que desejam, porém só o fazem, se dadas condições, dados objetos, estiverem ao seu alcance. Tais vivências subjetivas apenas podem se converter em motivos, quando identificados os objetos que lhes correspondem.

Leontiev (1978b), buscando explicar o papel destas vivências subjetivas na dinâmica sujeito-atividade, propõe o conceito de sentido pessoal, sobre o qual já versamos em momento anterior deste trabalho, mas pela importância que adquire no estudo da personalidade, merece ser retomado.

Segundo este autor, pela atividade externa com os objetos pelas relações interpessoais, e essencialmente por meio da linguagem, os significados sociais vão sendo elaborados na consciência individual. Esta elaboração dos significados pela pessoa possui caráter histórico-social, resultando das apropriações efetivadas pelo indivíduo por sua atividade. Os significados, por sua vez, guardam uma dupla dimensão: a de significado objetivo, compartilhado pelos membros de um grupo social, e a do significado traduzido pela relação do sujeito com os fenômenos objetivos

conscientizados, isto é, resultante das apropriações que o indivíduo realiza dos significados objetivos por meio das atividades que circunscrevem sua história particular, chamado então, de sentido pessoal.

Na dupla dimensão de sua existência, os significados se individualizam tornando-se próprios de um indivíduo. Contudo, não perdem sua natureza histórica e social, sua objetividade, uma vez que esta objetividade é condição fundamental para o estabelecimento pelo indivíduo dos nexos com a objetividade sensorial do mundo.

Leontiev, (1978a, p.p. 113/123) afirma ainda, que com a divisão social do trabalho as relações entre significado e sentido pessoal, não são necessariamente coincidentes, observação fundamental no estudo da personalidade. A ruptura entre significados e sentido pessoal, determina uma mudança na estrutura interna da consciência, própria da sociedade de classes desenvolvida. Nela, o trabalhador aparta-se de seu próprio trabalho e a sua atividade vai deixando de ser para ele, o que ela é de fato. Por este processo, pode ir se estabelecendo uma absoluta discordância entre o resultado objetivo da atividade e o seu motivo, quando o motivo é externo e estranho ao conteúdo do trabalho, tornando o conteúdo do trabalho externo e estranho à personalidade do trabalhador. Assim sendo, esta ruptura se traduz psicologicamente na desintegração da unidade da consciência, unidade essa que exige compatibilidade entre significados sociais e sentido pessoal, dando origem ao aparecimento de uma relação de alienação entre eles.

Portanto, na estrutura motivacional da personalidade podem realizar-se movimentos de interpenetração entre significado e sentido pessoal, de produção do sentido a partir do significado, a proposição de novos sentidos pessoais a significados existentes re-significando-os, ou ainda a ruptura, a alienação entre significados e sentido pessoal. É por este movimento, que tanto os significados quanto os sentidos pessoais se afirmam enquanto processos psicológicos, mediando a hierarquia de motivos e atividades, núcleo da estrutura motivacional da personalidade.

Tendo em vista a unidade existente entre os aspectos motivacionais e emocionais da atividade, Leontiev, (1978b, p.p. 157/158) estabelece ainda, uma distinção entre motivos geradores de sentido e motivos estímulos.

Os motivos geradores de sentido são aqueles motivos que ao impulsionarem à atividade, lhe conferem sentido pessoal. Na atividade por eles desencadeada, existe uma unidade consciente entre motivos e fins, ou seja, entre o "porque" e o "para que" da atividade; possuem uma dimensão teleológica e por isso, ocupam um lugar de destaque na estrutura afetivo-emocional da personalidade.

Já os motivos-estímulos, coexistentes com os primeiros, cumprem o papel de fatores impulsores, positiva ou negativamente, da atividade. Sua função é essencialmente sinalizadora, e por isso carecem da função de gerar sentido. Revelam-se enquanto vivências diretas, imediatas, por onde os motivos que se expressam enquanto sinais internos não estão contidos de forma direta e explícita.



As relações hierárquicas estabelecidas entre motivos geradores de sentido e os motivos-estímulos são, por sua vez, estabelecidas pela atividade da pessoa, de tal forma que numa atividade certo motivo pode cumprir a função de gerar sentido e em outra, a função de estimulação complementar e vice-versa. Desta forma, a estrutura motivacional da personalidade apenas pode ser desvelada na análise do sistema de atividades, pelo qual ambas, estrutura motivacional e personalidade se formam.

Leontiev (1987) afirmando a importância da análise do desenvolvimento da atividade tal como construída nas condições concretas em que se firma, destaca ainda, que o sistema de atividades não é resultado mecânico da somatória de vários tipos de atividades. Algumas exercem um papel dominante a cada estágio do desenvolvimento do indivíduo, enquanto outras um papel subsidiário. Chama de "atividade principal" aquela que orienta de maneira mais decisiva o desenvolvimento tanto dos processos psíquicos quanto da própria personalidade.

A atividade principal caracteriza-se fundamentalmente por três atributos, quais sejam, pelo fato de que em sua expressão engendra outros tipos de atividade; por ser aquela atividade na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados e por ser a atividade da qual depende as principais mudanças psicológicas da personalidade. Esta atividade por sua vez, sofre mudanças ao longo do desenvolvimento que são implementadas quando o motivo da atividade transfere-se para o fim da ação, isto é, estabelece vinculações mais diretas para com este fim, vindo

gradativamente a substituí-lo. Este é o processo pelo qual surgem novos motivos, novas atividades e novas relações para com a realidade.

Destas proposições decorre uma questão importante que se refere à consciência que o indivíduo tenha dos motivos da atividade.

Primeiramente, é preciso considerar que a existência de motivos e a consciência sobre eles são dois fenômenos distintos, do que se deduz que podem ocorrer atividades cujos motivos se encontram ocultos para o sujeito. Os motivos não conscientes porém, possuem a mesma determinação que qualquer outro, só podendo ser reconhecidos pela pessoa com o auxílio de sua relação com o mundo exterior.

Rubinstein, referindo-se às vivências inconscientes, afirma:

Naturalmente, não se trata de uma vivência que não experimentamos, ou que não sabemos que experimentamos. É uma vivência na qual não conhecemos o objetivo que a produziu. A vivência propriamente dita, não é inconsciente, mas sim a sua relação com aquilo a que se refere, ou melhor, a vivência é inconsciente enquanto desconhece a que se refere. Como não conhecemos aquilo a que se refere nossa vivência, não sabemos o que é que experimentamos. Mas o próprio sujeito só pode aperceber-se de um fenômeno psíquico através do que sente no mesmo fenômeno (1960, p. 19).

Tomando objetivo com o mesmo significado de motivo, este autor afirma portanto, que na base da inconsciência de uma vivência reside a inexistência da conexão consciente atividades/motivos, e por

conseqüência, a inexistência de uma relação adequada para com a realidade objetiva. Isto é o que gera com freqüência atos e sentimentos “fora do controle” da consciência isto é, inconscientes, o que significa que a inconsciência da vivência consiste precisamente no fato de não penetrar no campo da consciência.

O que acaba por não penetrar no campo da consciência por conta desta inadequada relação com a realidade são as próprias bases objetivas das ações e da própria atividade. Esta inadequação, outra coisa não é, senão, mais uma das expressões da ilusão ideológica que cria a falsa consciência, à qual a maioria dos homens não consegue opor resistência.

Colocando o problema do inconsciente no âmbito de uma perspectiva histórico-social, Sève afirma, que a expressão do inconsciente se dá por meio de ... “ uma interpretação mistificada de uma realidade cuja verdadeira natureza permanece por compreender, aprisionando, assim, o homem adentro da ilusão, da alienação e da dependência” (1979, p. 493).

Esta compreensão ampliada sobre o inconsciente é fundamental para evidenciar que a perspectiva histórico-social sobre o inconsciente difere radicalmente da perspectiva freudiana. Esta inconsciência não decorre de vivências internas, de pulsões proibidas, mas encontra suas verdadeiras raízes na produção da vida material e nas relações que dela resultam.

Portanto em sua gênese, a inconsciência não atende a uma ordem psicológica mas sim, social, objetiva e prática. É a inconsciência reforçada pela ideologia justificadora das condições sociais alienantes um



dos fundamentos primários da correspondente inconsciência em termos dos motivos, das vivências subjetivas afetas à personalidade.

Embora possamos pressupor que numa sociedade não alienada também existam processos inconscientes, parece-nos razoável supor que os indivíduos não sejam porém, dominados por estes processos. Neste sentido, temos que a alienação gera uma tirania do inconsciente que só poderá ser superada com o fim das relações sociais que alimentam esse fenômeno. Assim sendo, para esta inconsciência, a “cura individual” está longe de ser a solução, pois por sua própria natureza, só pode ser superada no âmbito de uma luta coletiva por transformações sociais.

Tendo-se obviamente, que a consciência não é um “*locus*” do psiquismo mas uma qualidade dos processos psicológicos, o mais apropriado para o trato da questão consciência / inconsciência das vivências, é sua consideração sob a ótica de um “*continuum*” de consciência, estruturado na base das relações objetivas que os determinam. O sentido aqui atribuído ao conceito consciente implica a percepção do fenômeno dentro do sistema de relações objetivas que o sustenta.

Como o número destas relações é em princípio infinito, impossível se torna que tenhamos total consciência delas, ou seja, nenhuma vivência se torna absolutamente consciente em todas as suas relações objetivas. Por outro lado, não existe nenhuma vivência desligada de toda e qualquer relação objetiva, ou por outra, nenhuma vivência pode ser absolutamente inconsciente. Disto se conclui que a consciência real sobre o fenômeno, é sempre representada pela unidade correlacional entre o que se

tem consciência e aquilo que permanece inconsciente. Neste sentido, Sève afirma que: "A verdadeira consciência é uma conquista extremamente difícil obtida sobre o seu contrário". (1979, p. 493).

Pelo exposto, temos que a tomada de consciência dos motivos envolve a complexidade do funcionamento psicológico, surgindo então, ao nível da personalidade, acompanhando sua formação e desenvolvimento. A personalidade por sua vez, desenvolve-se nas situações de desenvolvimento do indivíduo, quando manifestando suas particularidades este indivíduo se põe em relação com o mundo real circundante.

Referindo-se ao desenvolvimento da personalidade, Leontiev (1978b, pp. 161/163) afirma que esta relação é representada originalmente pelo vínculo mediatizado criança-mundo, mediações estas, garantidas tanto por pessoas quanto por objetos. Desde os vínculos biológicos mais diretos criança-mãe temos a mediação dos objetos (alimentação, vestuário, etc.), tanto quanto nos vínculos das crianças com as coisas encontramos as mediações por parte das pessoas (o adulto lhe apresenta o objeto, o confere, o retira etc.). Desta forma, a atividade da criança já se revela desde sua origem, realizando os vínculos entre os homens pela mediação dos objetos e para com os objetos pela mediação dos homens, ou seja, revela-se enquanto atividade objetual.

Tendo em vista que as coisas se revelam à criança por meio de suas propriedades físicas, mas também por seu significado funcional, a atividade objetual da criança vai adquirindo gradativamente estrutura

instrumental, que se firma na medida em que a comunicação da criança com o mundo se torna verbal por intermédio da linguagem.

Na situação inicial do desenvolvimento da criança está contida a base das relações que em sua evolução, conterão a cadeia de acontecimentos que levam à sua formação enquanto personalidade. As relações iniciais da criança para com o mundo das coisas e das pessoas circundantes encontram-se fusionadas entre si, mas ao longo de seu desenvolvimento, ainda que preservadas as intervinculações, vão se produzindo suas diferenciações e se constituindo enquanto linhas de desenvolvimento diferentes.

Na medida em que a personalidade se desenvolve no transcurso das relações ativas indivíduo-mundo, tais relações vão se firmando enquanto momentos organizados e transitórios, chamados de fases do desenvolvimento. Cada fase é representada pela predominância de dados motivos, e ao longo deste movimento, vão se firmando os vínculos hierárquicos entre motivos, que formam as características essenciais da personalidade.

Sobre este desenvolvimento, Leontiev, afirma:

O homem vive em meio a uma realidade que parece ampliar-se cada vez mais para ele. A princípio é o círculo estreito de pessoas e objetos que o rodeiam em forma direta, a interação com eles, sua percepção sensorial e a assimilação do que se sabe sobre eles, a assimilação de seus significados. Mas, posteriormente, começa a descortinar-se ante ele uma realidade que está situada muito além de sua atividade prática e de sua comunicação direta: se ampliam os limites do mundo que lhe é cognicível e representável. O verdadeiro "campo" que determina



agora suas ações não é simplesmente o presente, sim o existente, o que existe objetivamente ou em ocasiões, só em forma ilusória (1978b, p. 163).

Esta afirmação, aponta o contexto e o processo onde e por meio do qual, efetiva-se o desenvolvimento da personalidade. Este processo é portanto, único e individual, abarcando estágios que se substituem e que transcorrem de modo distinto segundo sejam as condições históricas e a pertença do indivíduo a dado meio ou classe social, ou seja, é um processo que depende de condições e circunstâncias sociais concretas, posto que estas guardam as possibilidades condicionantes do desenvolvimento da atividade dominante para cada indivíduo a cada momento de sua história.

Tendo em vista que as ações, ou atividades do indivíduo atendem a um processo formativo, e ao longo dele vão se enriquecendo e se complexificando, podem tanto distanciar-se quanto entrar em conflito com os motivos que as geraram. Este fenômeno de distanciamento ou conflito entre atividades e motivos, com frequência acentuada em dadas etapas do desenvolvimento, representam as tão conhecidas "crises" da idade infantil, adolescente ou adulta.

O que ocorre nestas "crises" são modificações, "desacomodações" na hierarquia motivacional e emocional, um distanciamento entre motivos e fins. Em consequência aparecem novas formas de atividade por conta do aparecimento de novos motivos ou pela reorganização dos motivos já existentes, enfim, pela nova conformação desta hierarquia. Portanto, tais crises não são dados inerentes e causados



pelas características internas dos indivíduos ou por inevitáveis contradições entre estes e o ambiente.

"Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada" (Leontiev 1987, p. 67).

Ainda segundo Leontiev (1978b, p. 164), a organização das fases do desenvolvimento pode ser representada por duas grandes etapas. A primeira chamada de etapa espontânea, que ocupa um longo período de vida compreendido do nascimento à adolescência. A segunda, etapa da auto-consciência, que envolve da adolescência à idade adulta.

O desenvolvimento individual do ser humano representa a história de alterações constantes. É a partir de um "pequeno aglomerado de matéria que reage", que desenvolve-se a personalidade. Ou seja, de um ser que em princípio, só é capaz de reagir reflexamente a um limitado círculo de estímulos sensoriais, surge um ser racional, dotado de funções psicológicas complexas, capaz de captar, cada vez com mais profundidade a realidade e modificá-la.

O conteúdo básico do desenvolvimento psíquico da criança é o reflexo cada vez mais exato e ativo da realidade pelo qual a conhece e a modifica, modificando-se ao conhece-la. Assim afirma Rubinstein sobre este desenvolvimento:



Toda personalidade do ser humano em crescimento se transforma reiteradamente à medida que a acumulação de modificações quantitativas conduz a uma transformação qualitativa fundamental das suas características básicas, que se formam nas relações recíprocas da personalidade com o mundo que a rodeia e nas formas transmutantes da atividade, assim como nas relações com os outros homens (1978, p. 161).

Nesta perspectiva, fica claro o entendimento acerca do desenvolvimento psíquico do homem, do seu nascimento até sua finitude, enquanto um processo uniforme dentro do qual vão se destacando fases qualitativamente diferentes, cada uma delas preparando as seguintes.

Assim sendo, a proposição das etapas espontânea e auto consciente, representa apenas o estabelecimento de parâmetros pelos quais podemos analisar este desenvolvimento, e não a proposição de estados evolutivos enquanto estruturas formais que dependem da idade para sua manifestação. Implica outrossim, apreender a coexistência de diferentes formas de relações com o mundo que põem em evidência tendências crescentes do desenvolvimento humano.

A etapa espontânea compreende portanto, nada além do que o período de preparação e construção da atividade vital humana no rigoroso sentido do termo. Representa portanto, a construção dos motivos e fins e a preparação para a subordinação a estes das ações realizadas.

Este desenvolvimento cria as condições e possibilidades para o estabelecimento de relações próprias para com a cultura e para com os outros homens, implicando um nível de funcionamento consciente cada vez mais complexo. As relações mais conscientes para com o mundo e para



com os outros homens conduzem também a uma relação mais consciente consigo próprio.

Estas ocorrências, revelam-se com maior clareza, se comparadas às vivências anteriores (etapa espontânea), no período denominado de adolescência, que neste sentido representa o momento intermediário, de transição entre etapa espontânea e auto-consciente.

No estágio da auto-consciência o reflexo psíquico (a consciência) já não pode ser orientador apenas de algumas ações do sujeito, mas necessita refletir seu sistema de motivos tendo em vista sua inclusão enquanto pessoa ativa na construção da vida social.

A devida compreensão deste estágio demanda porém, que se faça uma distinção entre consciência sobre si e auto-consciência.

Segundo Leontiev (1978b, p. 176), a consciência sobre si, como qualquer outro conhecimento, compreende a delimitação de propriedades externas e internas resultante de comparações, análises e generalizações sintetizadas num sistema de conceitos e significados. Este sistema de representações sobre si vai se construindo já nas etapas iniciais do desenvolvimento, ainda que originariamente em formas sensoriais não conscientes, culminando num conhecimento dos traços ou propriedades individuais. Neste sentido, o auto-conhecimento pressupõe a consciência sobre si mas não pode ser com ela identificado.

A auto-consciência implica, para além do conhecimento sobre si, o estabelecimento dos nexos existentes entre este conhecimento e o sistema de relações sociais no qual se insere o indivíduo. Pressupõe o

conhecimento sobre si posto face às condições objetivas de existência, ou seja, nas intersecções que estabelece com o mundo circundante. Identifica-se com o processo do "ir além de si mesmo", pelo qual o indivíduo se reconhece na realidade mais ampla na mesma medida em que esta é reconhecida em si.

Retomando os conceitos de "caráter psíquico" e "caráter moral", temos que a consciência sobre si pode ficar circunscrita ao nível do caráter psíquico, enquanto a auto-consciência demanda sua superação em direção ao nível do "caráter moral". Assim sendo, a auto-consciência enquanto centro organizador da personalidade não encontra-se no "interior" do indivíduo mas em sua existência relacional, real e objetiva, condicionada por suas intervinculações para com a genericidade humana.

Considerando-se a formação processual da personalidade, podemos agora, destacar os princípios gerais que regem seu desenvolvimento, considerando-os enquanto sendo: as especificidades dos vínculos do indivíduo com o mundo; o grau e organização da hierarquização de atividades em relação aos motivos e o grau de subordinação desta organização à consciência sobre si e auto-consciência.

O primeiro princípio é representado pela qualidade dos vínculos do indivíduo com o mundo, vínculos estes que abarcam suas relações para com as condições objetivas de sua existência, que ocorre em dada família, dada classe social, dada nação, dada época, etc. Estes vínculos circunscrevem as situações do seu desenvolvimento abarcando um vasto conjunto de atividades, a partir das quais se vão construindo suas



estruturas motivacionais e emocionais que contém em si, as “sementes” das relações que sustentam a cadeia de acontecimentos que levam à sua formação enquanto personalidade.

A análise da qualidade destes vínculos não pode levar em consideração apenas a dimensão quantitativa – em que medida é amplo ou não o mundo que se descortina para o indivíduo, mas deve considerar acima de tudo, o conteúdo das relações objetivas e sociais que estes vínculos representam, posto que estes conteúdos são condicionados pelo patrimônio de apropriações que se disponibiliza para a pessoa. Ou seja, a análise psicológica destes vínculos não pode ficar detida à sua aparência uma vez que os vínculos da personalidade para com o mundo podem ser mais pobres do que o disponibilizado pelas condições objetivas, na mesma medida em que a riqueza dos vínculos pode superar em muito tais condições. Portanto, a qualidade destes vínculos encontra-se na dependência das atividades que sustentam o processo de personalização, na base das quais os significados sociais e o sentido pessoal encontram alguma unidade ou alienam-se, empobrecendo a existência dos indivíduos.

O segundo princípio refere-se ao grau e organização da hierarquização das atividades em relação aos motivos.

Considerando-se que não existem atividades sem motivos, temos que por meio das atividades os motivos vão organizando-se dinamicamente, constituindo-se enquanto linhas motivacionais orientadoras dos vínculos com o mundo, conferindo-lhes “direção”. Estas linhas motivacionais em relação com as atividades que as sustentam, é que vão

criando uma unidade relativamente estável no processo de personalização possibilitando ao indivíduo colocar-se, por meio da consciência, perante seus próprios motivos estabelecendo um “norte” para sua vida, isto é, o sentido da mesma.

A compreensão de si ou o re-conhecimento permanente que o processo de personalização demanda, exige o confronto mediado pela consciência entre atividades e motivos, sem o qual impossível se torna a organização da atividade em torno de motivos vitais, ou tendo em vista o atendimento de motivos geradores de sentido para a vida.

Assim sendo, a desarticulação entre atividades e motivos ou, a inexistência desta unidade na personalidade, cria as condições internas para que o homem viva fragmentariamente, em consonância com motivos-estímulos em detrimento dos motivos vitais.

Entretanto, a tomada de consciência destes motivos em forma de conceitos, de idéias, não se opera por si mesma, mas no controle exercido pela consciência sobre as atividades que colocam o indivíduo em relação com suas condições objetivas de existência. Pressupõe portanto, que o homem possa refletir-se a partir dos conceitos e significados de que se vai apropriando objetivando-os para além dos limites de sua existência individual, ou seja, em sua objetivação enquanto ser genérico. Isso nos conduz ao terceiro princípio referente ao desenvolvimento da personalidade, qual seja, o grau de subordinação da organização das atividades em relação aos motivos face os níveis de consciência sobre si e auto-consciência.



Para explicitá-lo, recorreremos à distinção proposta por Heller entre “ter consciência da genericidade” e “manter uma relação consciente para com ela”. Segundo esta autora:

... a consciência da genericidade não implica por completo uma relação consciente com ela. Eu tenho consciência da genericidade quando atuo enquanto ser comunitário-social, com minhas ações vou mais além de meu ser particular e disponho para este fim dos conhecimentos necessários (consciência). Tenho uma relação consciente com a genericidade quando, pelo contrário, a tenho como fim (seja como for sua forma fenomênica), quando a genericidade (sua forma fenomênica) se converte na ‘motivação’ de meus atos. Por sua vez, a genericidade como motivação não pressupõe que já tenha sido elaborado o conceito de genericidade: simplesmente eu tenho, por algumas vezes, uma relação consciente com objetivações genéricas de tipo superior (formações sociais, valores, arte, ciência, etc.). Cada ação de cada homem está caracterizada – desde o momento em que o homem é homem, isto é, um ser genérico – pela consciência da genericidade, porém não por uma relação consciente com ela. Consequentemente, tal consciência pertence necessariamente à vida cotidiana, enquanto que a relação consciente pode inclusive não aparecer nela (1991, p. 32)

A análise desta citação, demanda a explicitação de algumas idéias da autora. Para Heller, todo homem (o que ela chama de “homem singular”), é um “ser singular particular”, base da reprodução social, situado face dado momento histórico, dada classe social, dada família etc., que percebe e manipula o mundo de modo espontâneo, a partir de si mesmo e de suas condições imediatas de vida. Neste sentido, afirma:

Se um ser singular particular se apropria do mundo, o faz com objetivo de conservar-se, por conseguinte, põe

teleologicamente sua auto-consciência e coloca conscientemente seu 'eu' no centro do mundo. A consciência do eu aparece simultaneamente à consciência do mundo (Ibid, p. 36)

Este processo de "apropriação do mundo" é, por sua vez, um processo sob condições particulares de apropriação da genericidade, da historicidade do homem, que lhe aparece porém, representada pela sociedade concreta na qual está imediatamente inserido. Por ele, o homem (singular) afirma sua vida, seu "eu" particular, e ao apropriar-se de suas condições imediatas de vida, as reconhece enquanto "seu próprio mundo". A "consciência do eu" que aparece simultaneamente à "consciência do mundo" guarda a unidade entre a particularidade e a genericidade em-si, característica de todos os seres humanos. Neste sentido, a própria afirmação da existência particular exige a consciência da genericidade.

Porém, sob relações sociais de dominação, quando os processos de apropriação e objetivação são alienados e alienantes, a particularidade, a afirmação da própria vida, torna-se o eixo a partir do qual o homem singular organiza sua vida. Nestas circunstâncias esta particularidade se revela alienada, embotando e limitando o pleno desenvolvimento humano.

A superação da particularidade alienada demanda, por conseguinte, o estabelecimento de uma relação consciente para com a genericidade, pois apenas por esta via poderá o homem estabelecer relações cada vez mais conscientes para com as diferentes formas, pelas quais subjetiva e objetivamente, reproduz a sua vida. Neste sentido, Heller afirma:

Nos temos referido ao fato de que cada particular tem consciência do eu, assim como tem algum conhecimento da genericidade. Sem dúvida, apenas o indivíduo tem consciência de si, tem auto-consciência: ou seja, a auto-consciência é a consciência do eu mediada pela consciência da genericidade. Quem é auto-consciente não se identifica espontaneamente consigo mesmo, mas se mantém a distância de si mesmo. O indivíduo se conhece a si e as suas circunstâncias (1991, p. 56)

O termo "indivíduo" utilizado por Heller não tem aqui o sentido usual, outrossim, vem representar a possibilidade de superação da genericidade em-si em direção à genericidade para-si, que implica o estabelecimento pelo homem de uma relação cada vez mais consciente com a genericidade, bem como o controle de sua vida particular também com base nesta relação consciente.

Pelo exposto temos que o grau de subordinação da hierarquização de atividades e motivos aos níveis de consciência sobre si e auto-consciência coloca-se na dependência de estar determinada pela particularidade, pela individualidade em si, ou tendo em vista a genericidade para-si.

Entendemos que o nível de consciência sobre si fecha-se no âmbito da individualidade em-si, da particularidade, enquanto o da auto-consciência, sem preterir o primeiro, o supera, permitindo ao homem a efetivação de sua essência enquanto um ser que trabalha, consciente, social, universal e livre.

Referindo-se, ainda que indiretamente, aos três princípios orientadores do desenvolvimento da personalidade, Leontiev afirma:



Se vai conformando uma personalidade diferente, com um destino diferente quando o motivo-fim determinante se eleva até o genuinamente humano e não vai isolando o homem, mas sim, fundindo sua vida com a vida das pessoas, com seu bem. De acordo com as circunstâncias que tocam por sorte o homem, esses motivos vitais podem adquirir diversos conteúdos e diversa significação objetiva, mas só eles são capazes de criar a justificação psicológica interior da existência do homem, que constitui o sentido e a felicidade da vida (1978b, p. 172).

Finalizando esta exposição sobre o desenvolvimento da personalidade apresentaremos, ainda que de forma sumária, um conjunto de hipóteses explicativas formuladas por Sève (1979), fundamentado nos princípios econômico-filosóficos do materialismo histórico dialético, bem como na obra "Crítica aos Fundamentos da Psicologia", elaborada em 1928 - 1929 pelo filósofo francês Polítzer.

Embora a contribuição de Sève seja extremamente vasta e rica, ativemos nossa atenção essencialmente, em três aspectos de sua obra. O primeiro refere-se à proposição de uma "Ciência da Personalidade", cujo método é a análise biográfica. O segundo diz respeito aos seus "conceitos de base" representados pelos conceitos de atos ou atividade, capacidades e motivos. O terceiro refere-se à análise da estrutura da personalidade em termos infra-estruturais e super-estruturais.

Tomando a personalidade enquanto objeto de uma ciência interdisciplinar que congrega, a partir dos pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético, a psicobiologia, a sociologia a antropologia e a psicologia, Sève propõe ser a "Ciência da Personalidade":



... o estudo de todo o conjunto da estrutura e do desenvolvimento das personalidades humanas reais, que se proponha como tarefa ajudar-nos a auto-reconhecemo-nos teoricamente e a intervir praticamente no crescimento dessas personalidades, não nestas ou naquelas condições artificiais ou sob este ou aquele ângulo particular, mas sim no âmbito da própria vida e de uma forma global (p.p. 419/420)

Portanto, se a ciência da personalidade é a ciência da vida real dos indivíduos, a via de acesso indicada para a construção deste saber é a biografia, de tal forma que a análise biográfica, a exploração da experiência de modificações no crescimento da personalidade se apresenta, segundo este autor, enquanto o método mais indicado.

Sève define a personalidade enquanto um complexo sistema configurado por relações sociais entre atos, ou atividades. Analisando esta definição, dois aspectos merecem uma atenção especial, sendo eles, o conceito de ato e das relações sociais que se estabelecem entre eles.

Resgatando a afirmação de Marx e Engels em A Ideologia Alemã, segundo a qual "O Ser dos homens é o seu processo de vida real", Sève propõe que:

Por ato entendemos todo o comportamento de um indivíduo, seja a que nível for, considerado não só enquanto comportamento, isto é, em relação com o psiquismo, mas também enquanto actividade concreta, isto é, em relação com uma biografia; noutros termos, enquanto produz (eventualmente) um certo número de resultados, não só resultados para o usufruto do próprio indivíduo e obtidos de uma forma direta, como também resultados para o usufruto da sociedade, tendo em conta as suas condições concretas, resultados esses que retornam (eventualmente) ao indivíduo por intermédio das mediações sociais objetivas mais ou menos complexas. (1979, p. 436)

Esta definição de ato, que corresponde ao conceito de atividade, encerra a unidade dialética indivíduo / sociedade, pois ao mesmo tempo todo ato é ato de um indivíduo, uma expressão de si, e igualmente, um aspecto das relações sociais, uma expressão de condições históricas objetivas.

O reconhecimento desta unidade é condição para a compreensão de que as relações que se estabelecem entre as atividades são relações sociais, ou seja, relações cujo produto para o indivíduo não possui uma natureza psíquica direta. Isto significa dizer que as relações entre as atividades, ou atos, não são determinadas pelas atividades mesmas, consideradas isoladamente e geridas psicologicamente mas sim, condicionadas pelas condições sociais que garantem a produção e reprodução destas atividades.

O conceito de ato, ou atividade, encontra-se imbricado a um outro ou, ao conceito de capacidade. Toda atividade pressupõe a capacidade que cada vez em maior medida, vai pressupondo e condicionando a própria atividade. Este autor chama "Setor I da Atividade Individual" ao conjunto de atividades que produzem, desenvolvem ou especificam as capacidades, e "Setor II" ao conjunto de atividades que colocando em ação as capacidades existentes produzem certos resultados. Considera ainda, que a maioria das atividades são ao mesmo tempo aprendizagem e exercício de capacidades, o que denomina de "caráter de dupla pertença" das atividades. A distinção entre Setor I e Setor II, cumpre

apenas a função de fornecer parâmetros para uma análise de proporcionalidade face à dupla pertença da atividade.

Mas a atividade, para além de ser exercício de capacidades é igualmente a passagem, a mediação prática de uma necessidade a um produto, exprimindo de início, do ponto de vista ontogenético, a necessidade de dado objeto, para em seguida e de modo sempre crescente produzir novas necessidades. Desta relação necessidade / produto ou, necessidade / objeto capaz de satisfazê-la, emergem os motivos expressos na atividade e consequentemente, a estrutura motivacional da personalidade.

Desta forma, a estrutura da atividade e as relações que se estabelecem entre elas representam o cerne do processo de personalização e ocupam posição neste processo, analisado por Sève em termos infra-estruturais e super-estruturais.

A infra-estrutura da personalidade compreende o conteúdo objetivo da biografia, a atividade real do indivíduo concreto, o que ele faz, portanto, encerra a realidade prática de sua existência. Abarca o sistema de atividades que se constrói temporalmente ou seja, um sistema cuja substância é o tempo. Se toda existência é existência temporal, o emprego do tempo revela a base infra-estrutural da personalidade desenvolvida e é definido por Sève enquanto ... "o sistema das relações temporais efectivas entre as diversas categorias objetivas de atividade de um indivíduo..." (1979, p. 468).

O conjunto de atividades psicologicamente infra-estrutural compreende as atividades em relação ao trabalho socialmente produtivo, as



atividades de relações diretas consigo mesmo e as atividades de relações interpessoais. Tais atividades podem ser classificadas no capitalismo em atividades concretas e atividades abstratas.

As atividades concretas compreendem todas as atividades pessoais que se relacionam diretamente com o indivíduo, como por exemplo, aquelas que envolvem a satisfação direta de necessidades pessoais, a aprendizagem e exercício de capacidades não exigidas pelo trabalho social, as atividades de "tempo livre", como lazer, o "passa tempo" etc. As atividades abstratas compreendem as atividades pessoais submetidas a necessidades externas e muitas vezes, alheias às aspirações da própria personalidade. Sob condições do trabalho alienado, a concretude da atividade abstrata relacionada ao trabalho socialmente produtivo é indireta, condicionada inclusive pelo poder de compra do salário. O salário é o produto da atividade abstrata cuja interferência na produção e reprodução da personalidade se expressa no sub-desenvolvimento de capacidades.

Por super-estruturas psicológicas entende-se o conjunto das atividades que não contribuem diretamente para a produção e reprodução da personalidade mas que porém, desempenham um papel de regulação dos processos que a engendram.

Ao nível super-estrutural existem basicamente três modalidades de reguladores, ou seja, reguladores espontâneos, reguladores voluntários e nível de regulação exercida pela consciência de si e do mundo.

Os reguladores espontâneos, de origem essencialmente interna, compreendem as emoções, os sentimentos, as disposições afetivas



etc. Os reguladores voluntários, são representados pelas regras de conduta e valores que o indivíduo se esforça por atender, pela imagem de si que projeta no que faz, pelos conhecimentos adquiridos etc. São reguladores de natureza exógena, interiorizados por meio de apropriações condicionadas pelas relações sociais. A terceira modalidade por sua vez, pressupõe o nível de autonomia do indivíduo na participação de transformações que se operam tanto ao nível de sua vida pessoal quanto das relações sociais, levando em consideração que nestas relações reside a gênese de si mesmo. Esta autonomia encontra-se na dependência de que o conhecimento sobre si e o auto-conhecimento, possam ser construídos na íntima relação para com a essência humana real, expressa historicamente por determinadas condições sociais de existência.

Conceber a consciência em sua dimensão super-estrutural, implica romper com concepções idealistas tão frequentes em psicologia para quem, a consciência determina a existência e não o seu contrário.

Com base nestes pressupostos, o autor propõe uma hipótese, segundo a qual, a lei geral que rege o desenvolvimento da personalidade é a correspondência entre o nível de crescimento das capacidades e as transformações das atividades que as põem em prática, e que por consequência modificam o sistema de relações temporais ou, a biografia. Esta correspondência por sua vez circunscreve a definição de exigências psicológicas internas de desenvolvimento.

Contudo, o desenvolvimento máximo de cada personalidade não pode ser analisado senão, pelo reconhecimento da mediação nele

exercida pelas relações sociais existentes, o que se traduz pelo fato de que o pleno desenvolvimento da personalidade humana implica necessariamente, uma transformação radical das relações sociais determinadas pela divisão social do trabalho, pela lógica do mercado, pela propriedade privada, isto é, pela alienação.

2 – Personalidade e Sociedade

Partimos do pressuposto de que o homem é o sujeito da história, criador e reproduzidor de suas condições de existência, e por consequência autor de seu processo de personalização, ou seja, o homem é um ser que produz pelo trabalho social os seus meios de subsistência e desta forma se produz a si mesmo. Vimos ainda, que o processo de personalização representa a objetivação da síntese resultante de aspectos internos e externos, objetivação esta expressa na maneira de pensar, fazer e sentir do indivíduo. Temos portanto, que as múltiplas possibilidades do processo de personalização realizam-se na constante auto-realização do indivíduo face à estrutura histórico-social que o sustenta.

A questão que ora se apresenta refere-se exatamente a esta articulação entre o processo de personalização e organização social, refere-se ao “*face to face*” entre o homem e a qualidade de suas condições de existência, pois estas, se por um lado guardam as possibilidades para a realização da personalidade, por outro, sob condições de alienação, encerram seu fracasso.



Embora já o tenhamos assinalado, vale relembrar que a compreensão da personalidade exige a compreensão da natureza essencial do homem, implica a compreensão do movimento de seu desenvolvimento, que tem em sua base, a atividade objetivada, o trabalho social. Afirma Sève:

Se é de fato, verdade que a essência do homem, por oposição ao mundo animal no seu conjunto, é a de nascer homem, no sentido biológico do termo, mas de só ser homem, no sentido psicossocial, na medida em que se hominiza através da assimilação do patrimônio humano objetivamente acumulado no mundo social, daí advém que da natureza à cultura existe, de fato, uma certa continuidade, mas, em muito maior medida ainda, uma alteração radical das relações, e que a teoria não pode fazer derivar o cultural do natural, e, logo, igualmente o psicológico do biológico, a não ser por uma fabulosa ilusão de óptica (1979, p. 51).

Esta citação reafirma que apenas pela apropriação das objetivações genéricas foi e continua a ser possível a transformação do ser orgânico, do ser meramente biológico em ser social, devendo-se a Marx e Engels a originalidade deste pressuposto, para quem o trabalho representa a gênese do ser social, o fenômeno central e decisivo da humanização. Por este pressuposto anunciam o trabalho em sua dimensão ontológica, uma vez que apenas através dele o homem estabelece um intercâmbio com a natureza definido teleologicamente, fundamento do salto qualitativo que se opera do animal ao homem. Este processo de transformação resulta da atividade vital humana caracterizada pelas dimensões causal e teleológica.

Portanto, a essência do trabalho para Marx (1983), encontra-se na unidade e luta dos contrários causalidade / teleologia, tendo nesta

unidade que os fins circunscrevem as definições possíveis dos meios ao mesmo tempo em que a existência dos meios possibilitam a realização objetiva dos fins, ou pelo contrário, sua manutenção enquanto projeto, enquanto idéia, que por si só não cria, não transforma, não é portanto trabalho em seu sentido ontológico.

Assim sendo, para Marx (1989) a plena realização da humanização dos homens representada pela efetivação da atividade objetivadora, social e consciente, realizada de forma cada vez mais universal e livre, só é possível pelo trabalho efetivado ontologicamente, que apenas se efetiva, na medida em que superadas as relações determinadas pela alienação. Afirmar ainda, que a alienação tem seu fundamento na propriedade privada dos meios de produção, no sistema do dinheiro – no capital. Em sua análise da sociedade capitalista Marx (1983) afirma que nela, o trabalho concreto converte-se em trabalho abstrato pelo qual os homens já não podem realizar-se plenamente.

O “trabalho concreto” implica o dispêndio da força humana que tem uma finalidade autenticamente social, voltado para a produção de valor de uso, das objetivações genéricas. Representa a manifestação das capacidades humanas enriquecedoras ao mesmo tempo do indivíduo e do gênero humano. Diferentemente, “o trabalho abstrato” é o trabalho que perdendo valor de uso se converte em execução, em trabalho alienado. Por não garantir a satisfação imediata de necessidades revela-se um meio para a satisfação de necessidades externas e estranhas ao conteúdo da atividade, o que faz do trabalho uma atividade cujo sentido para o

trabalhador é dado exclusivamente pelo salário. Assim sendo, para Marx, apenas em uma ordem social sem propriedade privada resultará possível o completo e livre desenvolvimento do homem e conseqüentemente, de sua personalidade.

O processo de alienação advém portanto, da estrutura social fundada na propriedade privada dos meios de produção na qual ocorre o esvaziamento do trabalho. A atividade do indivíduo e seu resultado tornam-se independentes acarretando uma subordinação do produtor ao produto de seu trabalho, ou seja, pelo processo de alienação o homem se coisifica, convertendo-se em escravo daquilo que ele próprio criou.

Nestas condições, as capacidades dos homens bem como as possibilidades para seu pleno desenvolvimento se reprimem e se deformam uma vez que obliteram a efetiva utilização de todas as suas forças criadoras. Assim sendo, a alienação representa um fenômeno que guarda consigo dois aspectos indissociáveis, ou seja, as condições sócio-econômicas que lhe dão origem e os efeitos e processos gerados nos indivíduos por conta de sua ação. Estes aspectos representam os dois níveis de sua expressão sendo eles, o nível sociológico e o nível psicológico.

Sem preterir a importância da análise da alienação ao nível sociológico, mas considerando os objetivos deste trabalho, dedicaremos uma atenção especial ao nível psicológico.

Montero (1991, p. 58), assinala que a alienação, da mesma forma que a ideologia é um processo tanto passivo (exercido desde fora), quanto ativo (efetivado pelo próprio sujeito), envolvendo a existência do

indivíduo em todas as suas manifestações e particularmente, a de sua consciência. Neste aspecto, a alienação produz uma negação e uma supressão da relação consciente com a vida social dando lugar a uma existência espontânea que por sua vez é socialmente imposta e aceita. Esta ausência de relacionamento consciente com a existência implica a submissão dos indivíduos às situações que produzem tais fatos, vistas então, enquanto “normais”, “naturais”, e conseqüentemente, independentes de suas ações.

Esta autora apresenta uma caracterização teórica acerca dos fatores subjetivos da alienação, formulada pelo sociólogo norte-americano Seeman, para quem a alienação pode assumir diferentes formas já que se expressa por diferentes manifestações, e que propõe cinco formas de alienação que descrevem processos psicológicos.

A primeira forma denomina “sentimento de falta de poder”, ou “sentimento de impotência”, pelo qual o indivíduo não se percebe enquanto alguém capaz de gerir seu próprio destino, por conseqüência de sucessivas exposições a situações de inibição, proibição, negação e pressões do ambiente, impeditivas do desenvolvimento no indivíduo das capacidades necessárias à auto-gestão de sua vida.

A segunda forma, definida enquanto “sentido do absurdo”, consiste numa baixa expectativa de que se possa estabelecer relações satisfatórias entre os comportamentos e as probabilidades de seus resultados. Pelas impossibilidades de predição de suas próprias ações, decorrentes do caráter alienado da existência na sociedade capitalista, os

indivíduos se vêem levados a um certo grau de desapego com relação ao meio, que leva ao isolamento, incentiva fantasias, bem como a idealização de projetos que não são seguidas de ações concretas. Por outro lado as situações vividas nestas condições, mostram-se tão complexas que sua compreensão só se torna acessível pela via da simplificação das informações, o que por sua vez corrobora para maior deformação da realidade e consequentemente, subordinação a ela.

A terceira forma de alienação é o "isolamento", que equivale a uma das formas sob as quais se expressa a desesperança acompanhada de uma valorização negativa acerca dos objetivos e valores sociais, por conta da qual o grupo, a sociedade, vão se tornando cada vez mais alheios, distantes do indivíduo. O isolamento por sua vez, mantém estreita relação com a quarta forma de alienação, o "auto-estranhamento", definido enquanto o grau de dependência da atividade em relação a recompensas que se situam fora dela e que produz uma seleção viciada, cega, da experiência em relação aos valores, normas, significados e sentidos pessoais, o que pode conduzir ao quinto tipo de alienação ou, à "ausência de normas". A "anomia" resultante do maior distanciamento dos indivíduos com relação à sociedade, advém das circunstâncias de opressão que ao tornarem-se insuportáveis para os indivíduos levam ao rompimento de seus vínculos com o sistema ao qual pertencem.

Todos estes tipos de alienação vão promovendo o empobrecimento, o "esvaziamento" dos valores essencialmente humanos,



ampliando cada vez com mais propriedade as possibilidades para a fetichização dos indivíduos e de suas relações.

Embora Seeman apresente apenas uma caracterização inicial e não uma verdadeira teoria sobre os tipos de alienação, suas idéias contribuem para a compreensão dos níveis psicológicos da alienação, suscitando uma reflexão sobre o escamoteamento da verdadeira essência humana, que é a realização do indivíduo nas relações sociais, na história, enfim, em sua genericidade.

O sentimento de impotência, o sentido do absurdo, o isolamento, o auto-estranhamento e a anomia acabam por dissolver a coerência psicológica necessária entre o indivíduo, sua personalidade e sua vida, em relação ao mundo e aos outros homens, e por este processo a individualidade se converte em individualismo.

Desta mutilação pela qual individualidade se converte em individualismo, resulta uma personalidade constituída por comportamentos ritualizados e estandarizados desprovidos de sentido pessoal, que culminam na fetichização da própria personalidade. O que acaba restando à pessoa é a "máscara" imposta pela alienação, é sua expressão por meio da personalidade negada, sustentada por motivações efêmeras e particulares, a quem cumpre apenas um desempenho fragmentado de papéis.

A personalidade alienada, ou a alienação em seus níveis psicológicos, se põe como se fosse um "duplo" da pessoa, que pouco a pouco, ocupa seus gestos, suas reações, seus pensamentos e sentimentos, gerando a muda aceitação, a resignação e conformismo da pessoa, ou, o



seu fracasso, expresso em diferentes formas de sofrimento psicológico. Neste sentido é que a personalidade se converte numa pseudoconcreticidade, numa máscara destinada a expressar papéis que as circunstâncias externas exigem.

Outra expressão da alienação ao nível psicológico diz respeito à ruptura entre as dimensões causal e teleológica da atividade ou, entre motivos e finalidades.

Conforme já afirmamos, Sève (1979) propõe a personalidade enquanto um sistema constituído por relações sociais entre atividades, sistema este, estruturado no tempo e que se apresenta enquanto a história de sua auto-construção ou, enquanto biografia. A análise que faz da essência social da personalidade tem enquanto um de seus fundamentos a análise da relação que liga o salário ao trabalho, afirmando que:

... se é essencial compreender que o salário não é, de forma alguma, o 'preço do trabalho', o resultado natural e imediato da atividade produtiva concreta à qual este corresponde, aparentemente, na sociedade capitalista, é - o , da mesma forma, o ver que, por conseguinte, toda esta atividade concreta se encontra desprovida de um resultado natural imediato para o indivíduo que o efetua, ou, mais exatamente, que entre o seu resultado natural imediato do ponto de vista do processo social de produção e o seu resultado meramente mediato para o indivíduo, manifesta-se uma separação, uma oposição" (1979, p. 273).

Ou seja, a alienação do trabalho rompe a articulação necessária entre o trabalho e seu resultado na medida em que as necessidades às quais corresponde a atividade produtiva não são as do

indivíduo que produz, da mesma forma em que o salário que este recebe pelo seu trabalho, meio social pelo qual atende suas necessidades, não corresponde ao trabalho realizado. Esta contradição social objetiva cria contradição nos próprios fundamentos da personalidade, na medida em que trabalho deixa de ser manifestação do indivíduo. O processo pelo qual o indivíduo produz sua vida material não lhe garante a expressão de sua força criadora, e conseqüentemente auto-criadora. Daí resulta que nas condições de alienação os indivíduos não são sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades individuais, do seu crescimento enquanto pessoas, de tal forma que a personalidade, por não se manifestar espontaneamente em função de suas propriedades, de suas necessidades e aspirações, não pode se revelar enquanto livre e superior manifestação da individualidade. Por este processo funda-se o hiato entre motivos e finalidades, uma vez que a individualidade, e conseqüentemente a personalidade, encontrando-se condicionadas pelo "valor de troca", põem-se ao nível de mercadoria, o que significa sua própria negação.

Por outro lado, poderíamos supor que este esvaziamento, este empobrecimento, ocorresse apenas no âmbito do trabalho social, restando ainda ao indivíduo, o poder de determinação ao nível de sua vida pessoal. Tal fato entretanto não é verdadeiro, vejamos porque.

Primeiro: porque não é ao nível da vida cotidiana que o indivíduo se coloca na presença das forças produtivas mais desenvolvidas e mais decisivas, por onde poderia desenvolver inteiramente suas capacidades individuais. Segundo Heller (1992) a vida cotidiana representa

a vida do homem singular na heterogeneidade de suas atividades, onde este operacionaliza todas as suas capacidades, suas habilidades, emoções e sentimentos, valores, idéias e ideologias. A este nível, pelo próprio dinamismo desta heterogeneidade, tais propriedades não podem expressar-se em toda sua intensidade tendendo à estagnação, uma vez que a nenhuma delas é possível dedicar a concentração necessária ao seu pleno desenvolvimento.

Segundo: porque na medida em que o homem não pode ter no trabalho a livre manifestação de si, passa a “trabalhar para viver na mesma medida em que vive para trabalhar” (Sève 1979, p. 279), convertendo sua vida pessoal num mero espaço de reprodução da força de trabalho.

Terceiro: pelas próprias razões anteriores, ou seja, pelo seu condicionamento histórico-social a vida pessoal reflete o sistema da produção social, da divisão social do trabalho, enfim, a “economia doméstica” reflete a “economia política” de tal forma, que as próprias relações interpessoais na esfera da vida familiar, das relações entre os sexos, da amizade, do “tempo livre” etc. acabam se estruturando também na base de um “complexo sistema de trocas” onde impera a fetichização.

Portanto, o empobrecimento da individualidade humana sob condições de alienação abarca tanto sua expressão no âmbito do trabalho social quanto no âmbito da vida pessoal, uma vez que a ordem de relações políticas e econômicas subordina a si o próprio desenvolvimento do psiquismo. Por este processo, os indivíduos deixam de ser autores e se convertem em coactores de sua própria vida. A estes, resta apenas o

desempenho de papéis e o cumprimento de um “script” definido a partir de fora, e que em muitas circunstâncias denota a ausência de sentido de sua existência.

Tendo em vista a análise sobre o nível psicológico da alienação, outro aspecto importante diz respeito à consciência do indivíduo sobre ela. Referindo-se à esta questão, Montero (1991, p. 65) afirma que a possibilidade de que o indivíduo possa ter consciência da alienação depende do grau em que possa romper o círculo vicioso de dependência ideologia – alienação. Define ideologia, enquanto falsa – consciência, enquanto um sistema de atitudes, valores, representações e crenças que buscam justificar uma dada ordem política e sócio-econômica distorcendo o que a contradiz³. Este sistema, cria um “opacamento” da realidade que faz do indivíduo objeto da alienação, que o coloca mais e mais sob controle da ideologia.

Portanto, o problema da consciência da alienação se põe na dependência dos tipos de reação mobilizados pela identificação de correspondência entre processos objetivos de alienação e experiências que deles o sujeito vivencie.

Esta autora aponta basicamente, dois tipos de reação. O primeiro tipo é representado pela ignorância total do estado de alienação em que se encontra o indivíduo, implica a “não experiência da alienação”. O segundo, pressupõe a consciência do estado psicológico produzido pela alienação encarado e vivido porém, enquanto um fenômeno particular e natural. Este tipo de reação denota a carência de perspectiva da consciência

³ Não nos deteremos aqui na análise do conceito de ideologia e das possibilidades de uma ideologia não alienada e não alienante. Neste momento nos é suficiente concordar que na sociedade alienada a ideologia dominante é, realmente, falsa consciência.



sobre a própria situação, o que pode também ser encarado enquanto um estado adicional, uma consequência secundária da própria alienação psicológica.

Destes dois tipos de reação resultam a conhecida concepção de normalidade do mundo em que se vive, pela qual se isenta o papel decisivo das condições sociais, ao mesmo tempo em que localiza nos indivíduos as causas dos desajustes, do mal-estar, das incoerências, das inseguranças etc, gerando como consequência os sentimentos de culpa e auto-negação.

Portanto, na medida em que a alienação é característica inerente à organização social capitalista, o problema da consciência dos indivíduos sobre ela revela-se enquanto um problema de grau, que será maior ou menor dependendo do quanto o indivíduo possa compreender sua existência para além da particularidade ou seja, possa superar sua condição particular em direção à condição humano-genérica.

É a serviço desta superação que a educação se põe, segundo Vásquez (1976), enquanto trabalho de educação das consciências, ao qual cumpre o papel de ser para além de um processo meramente pedagógico, um processo prático revolucionário. Para este autor:

Na transformação prático-revolucionária das relações sociais o homem modifica as circunstâncias e afirma seu domínio sobre elas, isto é, sua capacidade de responder a seu condicionamento ao abolir as circunstâncias que o condicionavam. Pois bem, como se trata, de um lado, de circunstâncias humanas – relações sociais, econômicas – e por outro, como os homens são conscientes dessa transformação e de seu resultado, a mudança

das circunstâncias não pode ser separada da transformação do homem, da mesma maneira que as mudanças que nele se operam – ao elevar sua consciência – não podem ser separadas da mudança das circunstâncias. Mas essa unidade entre circunstâncias e atividade humana, ou entre transformação das primeiras e auto-transformação do homem, só se verifica em e pela prática revolucionária” (p. 160).

Isto significa que apenas à medida em que os indivíduos puderem retomar para si o controle consciente das transformações das circunstâncias e de si mesmos, estarão à caminho da necessária prática revolucionária, condição essencial na superação da alienação. Este processo pressupõe que o indivíduo aprenda a reconhecer as articulações entre seus atos, seus motivos e fins, colocando-os em relação com suas conseqüências reais, que se revertem tanto para si quanto para os outros. É na análise destas articulações que as expressões ideológicas da alienação poderão ser identificadas. Tal fato é imprescindível posto que a luta contra a alienação apenas começa, quando sua existência é reconhecida e assumida, aí então não mais de forma passiva, porém crítica.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE EMPÍRICA DO PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO DE PROFESSOR

1 – Fundamentação Metodológica

Ao delinearmos esta investigação, estivemos inicialmente preocupados com algumas questões que ora entendemos decorrentes da “contaminação positivista” vigente na academia. Entendíamos necessário caracteriza-la enquanto “qualitativa”, acreditávamos fundamental a descrição e a apresentação das características gerais deste procedimento investigativo, além do que, sentíamos a necessidade de apontar nosso cuidado para com o atendimento de algumas “exigências”, tais como “validade”, “generalização”, “mensurabilidade” etc. do dado qualitativo.

O aprofundamento nos estudos dos fundamentos epistemológicos da concepção marxiana de ciência possibilita-nos entretanto, avançar no questionamento do real significado daquilo que na Psicologia e na Educação acabou sendo denominado por “abordagens qualitativas de pesquisa”. Por detrás das dicotomias quantitativo x qualitativo, objetividade x subjetividade, esconde-se um questionamento acerca da própria possibilidade de conhecimento racional e objetivo da realidade humana. Essa aparente superação do positivismo acaba se



constituindo, na verdade, em processo de abertura do “caminho para a passagem triunfal do irracionalismo pós-moderno” (Duarte 2000c, online).

Vimos portanto, que embora absolutamente distante de nossa intencionalidade, estivemos próximos de cometer o equívoco, tão criticado desde Vigotski e outros, referente à realização de pesquisa empírica nos marcos do materialismo histórico e dialético por meio de métodos que ferem seus próprios pressupostos filosóficos.

Concideramos importante registrar esse fato por acreditarmos que tal equívoco seja facilmente cometido, especialmente na psicologia, quando se acredita estar participando da construção de uma psicologia marxista, sem contudo, garantir a necessária coerência entre os pressupostos filosóficos e os princípios metodológicos desta psicologia.

Assim sendo, este trabalho se define a partir de uma convicção fundamental: o marxismo dispensa a adoção das chamadas abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico – a epistemologia materialista histórico-dialética.

Marx (1978, pp. 116/117) referindo-se ao estudo de dado objeto, em seu caso a economia política, considera que o (aparentemente) ideal seria começar pelo concretamente existente, pelo real. Porém, a aparência desta premissa reside no fato de que a apreensão do real não é dada imediatamente ao pensamento pelo contato direto. O contato direto possibilita ao pensamento apenas, “uma representação caótica do todo”, que

por não traduzir adequadamente esta realidade não pode ser considerada uma apropriação fidedigna desta, pelo pensamento.

Nesta consideração, Marx aponta o papel e confirma a importância da análise enquanto única via de acesso à superação da “representação caótica da realidade” em direção a uma apropriação efetiva da mesma ou, apreensão da realidade em sua concreticidade. Pelo processo de análise, nas sucessivas decomposições que o caracterizam vão sendo identificadas (e também por sua vez analisadas) as diversas determinações que compõem o fenômeno, chegando-se desta forma, às “mais simples abstrações” mediadoras deste processo. A finalização desta etapa do processo de análise não significa porém, a sua completude, isto porque, a partir das “abstrações mais simples” e suas articulações buscar-se-á o retorno à totalidade complexa – ponto de partida enquanto “representação caótica” e ponto agora, de chegada, enquanto totalidade conhecida ou, cientificamente apreendida pela atividade teórica. Segundo Duarte:

O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa (2000b, p. 92).

A evidente superioridade da epistemologia marxiana reside portanto, na apreensão dialética e materialista do fenômeno, afirmando teses fundamentais. Dentre estas teses destacamos as seguintes:

Primeiro: a afirmação da concreticidade aparente do fenômeno imediatamente perceptível, ou seja, as representações primárias decorrentes da projeção dos fenômenos externos na consciência dos homens desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. É fundamentado neste princípio, que Kosik (1976, p. 11), referindo-se à diferença entre a concreticidade e a pseudoconcreticidade ("representação caótica do todo"), afirma que a essência do fenômeno não se revela de modo imediato mas sim, pelo desvelamento de suas mediações.

Segundo: a apreensão da concreticidade do fenômeno pressupõe a mediação das abstrações realizadas pelo pensamento, de tal forma que a essência do pensamento teórico residirá em sua capacidade para representar o objeto de forma multilateral e profunda no conjunto de suas propriedades, ou seja, enquanto síntese.

Kopnin, referindo-se a relação concreto / abstrato no pensamento marxiano, afirma:

O concreto no pensamento é o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária. Abstrações isoladas elevam o nosso conhecimento da apreensão do geral empírico ao universal, enquanto o concreto no pensamento fundamenta a conexão do

singular com o universal, fornece não uma simples unidade de aspectos diversos mas a identidade dos contrários (1978, p. 162).

Este autor afirma ainda, que a construção do conhecimento calcada na superação da aparência em direção à essência pela mediação das abstrações é uma manifestação da lei da “negação da negação”, princípio básico da dialética que explica o movimento e desenvolvimento de todos os fenômenos. Ou seja, a abstração do pensamento é a negação do concreto difuso, sensorialmente dado (ponto de partida da análise), porém, o concreto pensado, a síntese (ponto de chegada da análise) é a negação da abstração, por onde o concreto pensado não é o concreto inicial, mas o resultado da ascensão a um concreto novo, apreendido em toda sua complexidade.

Terceiro: as abstrações realizadas pelo pensamento resultam do processo de análise, que porém não se identifica com o processo de análise atomística no qual os elementos, as partes, encontram-se desarticulados do todo. O todo está em si mesmo estruturado por diferentes “totalidades menores” ou, elementos constitutivos que trazem por diferentes expressões e em graus variados as propriedades e leis do desenvolvimento de todo, nisto residindo a intercondicionabilidade entre o todo e suas partes.

É fundamentado nestes pressupostos do marxismo, que Vigotski propõe (1982) o “método da análise mediada pelas abstrações”, tendo neste método a possibilidade para a construção dialética e materialista do conhecimento científico em psicologia. Sobre a propriedade do caráter dialético e materialista do método vigotskiano, Duarte afirma:

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. Materialista porque Vigotski não compartilhava de qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo quando defendia a necessidade da mediação do abstrato. O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade ..."(2000b, p. 87).

O método da análise mediada pelas abstrações proposto por Vigotski postula a substituição do método da análise dos elementos pelo "método da análise das unidades". Neste sentido, Vigotski chama-nos a atenção para o fato de que a análise dos elementos, que tem como resultado produtos despidos das propriedades inerentes ao conjunto não é uma análise no sentido próprio à palavra, pois não possibilita a explicação das propriedades concretas e específicas dos fenômenos estudados, deixando à margem a possibilidade de apreensão da natureza unitária e integral do fenômeno investigado.

Vigotski, referindo-se ao estudo do pensamento e linguagem, afirma:

Acreditamos que substituir este tipo de análise por outro muito diferente é um passo decisivo e crítico para a teoria do pensamento e linguagem. Teria que ser uma análise que segmentasse o complicado conjunto de "unidades". Por unidade,



entendemos o resultado da análise que, diferentemente dos elementos, dispõe de todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade (1993, p. 19).

É por esta via que Vigotski afirma possível a “análise genético-causal” dos processos psicológicos, identificando-se as relações dinâmicas ou causais destes processos de modo a reconstruir sua história e chegar à sua origem.

Quarto: a materialidade característica da epistemologia marxiana exige o reconhecimento de que os fenômenos em sua concretude existem fora e independentemente da consciência, e, conseqüentemente do pensamento humano. Segundo Kopnin:

É verdade que o pensamento científico se movimenta da definição abstrata à concepção enquanto “totalidade concreta” (...). Mas enquanto o concreto é para Hegel o resultado da atividade do pensamento, para a lógica dialética marxista o método de ascensão do abstrato ao concreto é apenas um meio através do qual o pensamento assimila o concreto, o reproduz intelectualmente mas nunca o cria (1978, p. 156).

A superação da “representação caótica do todo” em direção ao concreto pensado, síntese de múltiplas determinações, é tarefa da atividade teórica, que porém, por si só, em nada altera a existência concreta do fenômeno. Esta alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade. Por outro lado, a atividade teórica é atividade de indivíduos concretos historicamente situados, de tal forma que esta atividade estará sempre na dependência da

realidade social objetiva na qual se insere o seu autor. Dependerá também de seu compromisso para com a construção de um conhecimento científico capaz de contribuir para que o homem se objetive de forma social e consciente, tornando-se cada vez mais universal e livre.

Assim sendo, tendo em vista os objetivos deste trabalho e fundamentados nestas premissas metodológicas, realizamos o estudo biográfico de uma professora. Orientaram este estudo, três princípios básicos, sintetizados a partir da epistemologia marxiana.

O primeiro deles, diz respeito ao papel ativo desempenhado pelo pesquisador na interpretação do objeto estudado tendo em vista a produção do conhecimento. Esta interpretação por sua vez, é constituída pelo processo de análise no qual o concreto é reproduzido no pensamento do pesquisador pela mediação das abstrações. Ou seja, partimos da narrativa biográfica, que apresenta-nos uma representação geral, inicialmente "nebulosa" sobre o processo de personalização de seu narrador. Esta narrativa constitui o objeto da análise, a ser implementada pela integração entre as categorias teóricas de base e os dados objetivos da vida narrada. Por esta análise torna-se possível a decodificação e a reconstrução, pela reflexão do pesquisador, das múltiplas relações entre os dados que compõem a biografia. Uma vez identificados os pontos essenciais que sustentam o processo de personalização, torna-se possível o "caminho inverso", ou por outra, a elaboração da síntese pela qual (re)elabora-se no plano teórico a biografia, compreendida então, na totalidade de sua concreticidade histórico social.



Neste sentido, afirmamos o caráter necessariamente contextualizado da atividade científica, onde o pesquisador coloca seu trabalho a serviço do enriquecimento da essência humana. Desta forma a busca da objetividade e da universalidade do conhecimento produzido, assenta-se no grau de universalidade dos motivos que impulsionam tal atividade. Emana destes motivos, a síntese resultante da relação entre a causalidade e a finalidade da produção do conhecimento, por onde os objetivos que a determinam não se afastam das razões que a orientam, colocando-se ambos, objetivos e razões, a serviço de uma ciência que se constitua de fato, enquanto acréscimo de valor para a humanidade. Assim sendo:

Todo juízo referente à sociedade é um juízo de valor, na medida em que se apresenta no interior de uma teoria, de uma concepção do mundo. Isso não quer dizer que seja subjetivo, já que os próprios valores sociais são fatos ontológicos. Quanto maior for o número de juízos de fato (de fato na realidade e na possibilidade) iluminados por uma teoria, quanto mais claramente ela revelar qual é o caminho de explicação do valor e quais são os obstáculos que se opõem a seu desenvolvimento, tanto mais verdadeira e objetiva será tal teoria. O conhecimento e a tomada de posição não são aqui duas entidades diferentes, mas dois aspectos distintos de uma mesma manifestação de valor (Heller 1970, p. 13).

O segundo princípio diz respeito ao processo relacional pesquisador-pesquisado, essencialmente dinâmico e interativo, que sustenta os sistemas de comunicação pelos quais o investigador lidará com a singularidade do investigado.

Por sua natureza interativa, este processo é pautado tanto pela singularidade do investigador quanto pela singularidade do investigado e estará na dependência de que o pesquisador supere, ao máximo, sua individualidade em-si em direção à individualidade para-si, desenvolvendo o mais plenamente possível sua sensibilidade para a captação distintiva entre a singularidade do pesquisado e a sua própria.

Portanto, é somente ao “elevar” e “superar”, no significado dialético dos termos, a sua própria singularidade, que ao pesquisador será possível...” penetrar no universo intelectual, linguístico e emocional do entrevistado sem, entretanto, se deixar dominar por esse universo, estabelecendo uma relação fértil e reveladora para o tema pesquisado” (Duarte 2000c, *online*).

O terceiro princípio diz respeito ao objeto deste estudo, ou seja, a personalidade, onde investigamos a história de vida de um indivíduo concreto a partir de sua singularidade. A legitimidade da construção do conhecimento a partir da singularidade encontra respaldo na epistemologia de Marx, para quem o conhecimento pressupõe a superação do singular em direção ao universal pela mediação do particular. Ou seja, Marx fundamenta a construção do conhecimento na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, expressas em todos os fenômenos, dentre os quais se incluem o homem e o próprio pensamento (Luckács 1970, p. 94).

Apenas para facilitar a compreensão destas categorias e da própria dialética que se estabelece entre elas, tomemo-las inicialmente em separado.

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade, sendo portanto, o ponto de partida do conhecimento. Em sua expressão universal, para além de suas definibilidades exteriores passíveis de apreensão imediata, revela sua complexidade, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua essência ou, a sua totalidade histórico social.

Entretanto, nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Enquanto opostos, se identificam, de tal forma que o singular não existe se não em sua relação com o universal, que por sua vez é propriedade ou essência do singular, ou seja, só existe através do singular. A contínua tensão destes opostos, a unidade e luta destes contrários, se manifesta na expressão particular do fenômeno. Em sua particularidade, o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se expressa em dada realidade de modo determinado, porém, não completo, não universal.

Segundo Luckács (1970, p. 85), o particular representa para Marx, a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade. A sociedade porém, não é uma abstração em face do indivíduo, tendo em vista que este é um ser social (o singular é universal), sendo portanto, a própria manifestação e afirmação da vida social (o universal se manifesta no singular). A vida individual e a vida genérica não são distintas, ainda que a vida individual possa expressar sua genericidade de modo mais particular ou mais geral, e a vida genérica seja uma mais particular ou mais geral vida individual.



A dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, representa na epistemologia de Marx o fundamento que sustenta uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade. Luckács afirma ainda, que estas categorias têm no materialismo uma “fisionomia” completamente diferente da que tem no idealismo, pois os nexos existentes entre elas existem primariamente na realidade objetiva, muito antes de serem compreendidos pelo pensamento e formulados na teoria. Neste sentido, apresenta da seguinte forma os dois caminhos que Marx aponta para a construção do conhecimento humano, sobre os quais também nos referimos no primeiro princípio.

(...) isto é, da realidade concreta dos fenômenos singulares à mais altas abstrações, e destas novamente à realidade concreta, a qual – com a ajuda das abstrações – pode agora ser compreendida de um modo cada vez mais aproximadamente exato (...) o processo desta aproximação é essencialmente ligado à dialética de particular e universal: o processo do conhecimento transforma ininterruptamente leis que até aquele momento valiam como as mais altas universalidades, em particulares modos de apresentação de uma universalidade superior, cuja concretização conduz muito frequentemente, ao mesmo tempo, à descoberta de novas formas da particularidade como mais próximas determinações, limitações e especificações da nova universalidade tomada mais concreta. Esta última, portanto, no materialismo dialético, não pode jamais fixar-se como coroamento definitivo do conhecimento (...) (1970, p. 95).

Portanto, para além de afirmar a dialética concreta destas categorias, Marx esclarece a sua historicidade enfatizando a importância de se descobrir também, em que medida e em que direção as transformações

históricas modificam esta dialética. Trata-se de compreender a forma concreta da relação do universal e do particular, que se firma em uma determinada situação social e em relação a uma determinada estrutura econômica. Somente por meio desta análise concreta torna-se possível a relativização dialética do universal e do particular, compreendidos do ponto de vista lógico - metodológico enquanto expressões concretas de sua historicidade.

Finalizando a apresentação do terceiro princípio, temos então, que o singular não existe em si e por si mesmo, e sua análise só se revela possível a partir do reconhecimento de suas relações com a totalidade, com a universalidade. Estas relações por sua vez, expressam-se nas determinações particulares, produtos do desenvolvimento histórico-social.

São estes pressupostos, sintetizados nos três princípios acima referidos, que sustentam metodologicamente esta investigação.

Temos primeiramente, que a investigação da personalidade exige a apreensão da existência dos indivíduos em suas articulações com os condicionantes sociais, ou seja, uma dada formação social, num dado momento histórico, etc. tendo em vista a compreensão de sua totalidade. Apenas pelas articulações entre singularidade, particularidade e universalidade, parece-nos possível apreender a personalidade enquanto um sistema de atividades inseparavelmente individuais e sociais, enquanto expressão singular de um sistema geral.

Buscamos pela técnica do relato oral auto-biográfico a compreensão da "dialética da vida pessoal", ou seja, a apreensão da

dialética subjetividade-objetividade partindo da maneira como o próprio indivíduo (re)produz de forma descritiva sua história ou, sua biografia. Optamos por esta técnica porque nos interessa não apenas o conteúdo objetivo da biografia mas também, e acima de tudo, ter o pesquisado como autor da narrativa, pois só assim entendemos possível captar como o indivíduo se relaciona com a sua própria história, substrato da formação de sua personalidade.

Sabemos que o relato oral auto-biográfico não deixa de ser o relato da representação do indivíduo sobre sua vida, e enquanto tal, trará consigo tanto aspectos subjetivos quanto aspectos objetivos, que em última instância, lhe dão sustentação. Assim sendo, a compreensão sobre a formação da personalidade fazendo uso desta técnica demanda a identificação dos dados objetivos que a própria representação subjetiva guarda, e ao mesmo tempo, a identificação da subjetividade expressa nos conteúdos objetivos relatados. Ao identificarmos as relações entre a “representação” e a “realidade representada”, ao apreendermos a realidade concreta através do reflexo psíquico desta realidade, superamos a singularidade deste processo de personalização particular, avançando em direção a um conhecimento objetivo (concreto) sobre o mesmo.

A trajetória assumida nesta investigação, pode ser assim sintetizada: pelo relato oral autobiográfico buscamos apreender o processo de personalização de uma professora, identificando na representação particular de sua singularidade, pela mediação das abstrações teóricas, a realidade representada. Esta realidade, sustenta o processo de

personalização não de *um indivíduo* mas *dos indivíduos*, e neste sentido, avançamos da singularidade deste processo em direção à sua universalidade e por meio de novas abstrações e análises, intentamos o conhecimento geral de suas bases reais. Este conhecimento finalmente retorna aos dados singulares, compreendidos agora, em sua concreticidade, de forma portanto, qualitativamente superior.

2 – Estudo Biográfico

O presente estudo encontra-se organizado em três etapas, que compreendem:

2.1 – Dados biográficos: os fatos que configuram a história de vida.

2.2 – Interpretação dos dados: a análise da história de vida.

2.3 – Da singularidade à universalidade: totalidade histórico-social do processo de personalização.

2.1 – Dados Biográficos: os fatos que configuram a história de vida.

Esta é a biografia de uma professora de Educação Infantil, de 40 anos de idade.

Uma vez gravado seu relato foi transcrito, e da análise do texto resultante emergiram os seguintes temas: Infância, Casamento, Filhos, Estudo-Trabalho e Si-mesma.



Todas as referências que ela faz a nomes de outras pessoas são representadas por letras, que escolhemos aleatoriamente, bem como subtraímos do texto quaisquer dados que possam permitir a identificação do narrador.

2.1.1 – Tema Infância

A pessoa estudada, iniciou o relato de sua biografia versando sobre sua infância, caracterizando-a enquanto uma fase que a marcou bastante e sobre a qual, até pouco tempo não conseguia sequer falar.

“Minha infância foi muito triste, porque nós éramos muito pobres. Éramos em onze irmãos, agora somos em dez”.

Começou a trabalhar muito cedo, aos nove anos, como todos os seus irmãos, tendo para tanto deixado de frequentar a escola.

“Minha mãe me tirou da escola para trabalhar e eu via as crianças irem para a escola, e eu ficava morrendo de inveja. Eu sempre pensava ... um dia eu vou voltar estudar ... sempre aquela vontade ...”

Como trabalhava enquanto empregada doméstica relata que ao ver os filhos de seus patrões se “arrumando para a escola”, sempre chorava, ainda que escondido. Não compreendia porque, querendo tanto estudar, tinha que ficar ali trabalhando.

“A minha família era muito pobre, meu pai e minha mãe tinham dificuldades ... e ainda têm até hoje. A gente nem tinha o que comer mesmo ... comida, fazia uma vez por dia. Então, eu fui trabalhar, não era nem pelo

dinheiro que ganhava, era mais para comer ... não tinha o que comer em casa!

Eu trabalhava em casa de família e cuidava dos filhos das pessoas. Parei de estudar na terceira série, trabalhava das sete da manhã, às sete da noite ... saía do emprego, estava escuro já ..."

Ainda com relação à sua infância, relata três acontecimentos que afirma terem sido muito marcantes.

O primeiro deles ... *"aconteceu quando eu era bem criança ... era pequena ainda ... Foi um dia, que a gente não tinha nada para comer e o meu pai tinha ido pescar ... num rio que tinha perto de casa. Daí, chegou um monte de policiais na minha casa ... que tinha tido um roubo numa casa ... revistaram tudo que tinha na minha casa e queriam saber do meu pai ... do meu pai ... Falavam que o faro dos cachorros tinha levado eles até lá.*

Aí, minha mãe falou onde era o rio, nós todos chorando ... e eles foram embora, atrás do meu pai. E levaram ele preso ... ele ficou três dias preso ... mas aí, esclareceram tudo, viram que não era ele e deixaram ele vir embora".

Tanto seu pai quanto sua mãe são analfabetos, o primeiro, sem profissão definida, trabalhava como pedreiro, jardineiro, enfim, submetido à todas as vicissitudes do sub-emprego. Sua mãe trabalhava enquanto empregada doméstica, cujo salário representava a única fonte de renda fixa da família, até que os filhos começaram a trabalhar. Nestas condições, e enquanto os filhos eram pequenos, foram muitas as privações materiais vividas.



"Quando a gente não tinha o que comer, a gente ia até o Estoril ... era bem longe ... pedir comida na casa daquelas pessoas ricas ... nós andávamos mais de meia hora prá buscar comida ... as pessoas guardavam comida em latas, e davam prá gente ... Aí nós comíamos ... até que bem ...

Acho que é por isso, sabe, esta coisa que eu tenho com os meus filhos ... de ir em casa fazer almoço ... ficar preocupada se eles comeram ... É que eu fico pensando ... no que eu passei ... e quero que para eles seja diferente".

O segundo acontecimento é assim narrado:

"Outra coisa que me deixava muito triste ... e me deixa até hoje ... é da primeira casa que eu trabalhei, e lá, eles colocavam a gente pra comer no quintal. Não podia comer dentro de casa ... nem na cozinha e um dia, eu vi a mulher fazendo meu prato, e a criança dela não tinha comido ... e ela colocou pra eu comer. Eu até hoje fico pensando nisso ... como que as coisas eram antigamente ... Você vê, hoje em dia, empregada doméstica tem respeito enquanto profissão ... No mínimo, as pessoas tratam com educação".

Na última referência que faz à sua infância, conta a perda de um irmão de três anos que sofria de leucemia, vítima de inadequada assistência médica.

"Ele tinha que fazer transfusão de sangue de três em três meses. E a patroa da minha mãe sempre levava ele na Beneficência. Uma vez, ela estava viajando e tinha que fazer a transfusão e a minha mãe só conseguiu internar ele no Hospital de Base.

Ele internou na segunda pra fazer a transfusão, mas não fizeram. Minha mãe foi visitar na terça, e também não tinham feito. Quando foi na quarta ... minha mãe foi visitar ... era a partir das 16h. a visita ... e ele tinha morrido as 4 horas da manhã. Ninguém viu ele ... só minha mãe ... no necrotério ... e já tinham avisado a funerária municipal ... cinco e meia levaram ele pra enterrar ... e a minha mãe voltou pra casa ... chorando ... E naquele dia a minha mãe tinha ido pra buscar ele ... ele sempre ficava três dias e voltava ... E naquele dia ... minha mãe não chegava ... Demorou pra chegar ... e aí chegou sem ele. Foi horrível ... todo muito sofreu muito ...

É isso, sabe?! Que eu falo que a minha infância foi muito triste ... São todas essas coisas da minha vida ... que fazem com que hoje ... eu fique temendo ... Tenho medo que os meus filhos sofram ... não só meus filhos ... mas as outras crianças também ...”

2.1.2 – Tema Casamento.

Outro tema que mobilizou significativamente esta biografia diz respeito ao casamento.

“Eu casei muito cedo, e acho até, que para fugir de tudo aquilo. Meu marido foi meu primeiro namorado, ele é mais velho que eu sete anos. Comecei a namorar com 14 anos, com 15 engravidei ... casei ... quando completei 16 anos, meu primeiro filho nasceu. Além de eu casar muito cedo ... uma criança ainda, eu logo me decepcionei”.



Os episódios referentes ao casamento são marcados pela narrativa de decepções, frustrações e relacionamentos extra-conjugais, acompanhados de tentativas frustradas de separação.

A primeira referência que faz sobre decepção no casamento, associada à "infidelidade" do marido, é assim descrita:

"Quando eu descobri que meu marido tinha outra mulher, desde o tempo do namoro, eu ainda estava grávida do meu primeiro filho ... foi uma tristeza muito grande. Quando ele nasceu eu não aguentava mais, eu tentei voltar para a casa da minha mãe e a minha mãe me disse que não ... que ... como ela tinha que aguentar meu pai eu tinha que aguentar meu marido ... Que era uma opção minha, que eu tinha escolhido ...

Eu fiquei uma noite fora de casa ... a minha avó, que eu também procurei, deixou eu ficar na casa dela, mas só por uma noite ... Eu dormi com meu filho na minha avó e no outro dia eu voltei para a casa da minha sogra ... nós morávamos com ela. Continuei lá ... morando com ela ...

Depois disso tudo, é que engravidei do segundo filho. Mas meu marido, continuava levando a vida dele. Ele saía muito ... era violento comigo ... eu era nova de tudo ... era tão tonta ... tão criança ... Ele saía na sexta, voltava sábado ... domingo ... Dormia fora de casa ... e quando voltava, eu ia tentar falar alguma coisa, ele já apelava, a gente brigava muito ... A minha sogra até interferia por mim, ela era muito boa ... ela brigava com ele, e ... fui vivendo".

Durante a gravidez do segundo filho, outro fato da mesma natureza acontece, o que acaba gerando a primeira tentativa efetiva de

separação, que dura dois meses. Entretanto, o nascimento da criança favorece a reaproximação do casal culminando no retorno à vida conjugal.

Embora sempre associado ao sofrimento o casamento persiste, e dele resulta ainda um terceiro filho, e uma segunda tentativa de separação.

"O casamento ... agora a pouco tempo mesmo tive outra decepção. Chegamos a ficar 6 meses separados, eu pedi a separação oficial, mas ele não quis assinar ..."

A recusa do marido determina a continuidade da relação, entretanto, assim caracterizada:

"E a gente segue vivendo de um jeito ... que foi acabando ... assim ... o relacionamento ... foi esfriando ... Você vê, ele não liga para mim, para as coisas que eu faço ... A gente precisa de alguém que faça um elogio, a gente gosta disso ..."

Ao longo dos anos vai se configurando neste casamento, um distanciamento, permeado tanto pelas experiências de "decepção" relatadas, quanto resultantes de mudanças assumidas por "S" em sua vida, no âmbito do trabalho e em decorrência do estudo.

"Nossa cabeça é muito diferente ... ele não gosta que eu estude, eu não tenho apoio dele, sabe?! Ele acha que tudo é besteira ... então ... quando eu vou fazer curso, ou ia pra faculdade, ele fica falando que ele vai pra outro lugar ... Sabe quando você não tem apoio? Eu nunca tive ... Você sabe, estudar ... a faculdade, tem muito trabalho em grupo ... Eu saia, aí ele leva pra outro lado ... fica falando ... Pra que? ... Pra que isso agora? ... tudo é assim, com ele contra ..."



Tudo que eu quero fazer, ele fica falando que eu não vou dar conta ... Quando ia fazer cursos ... Só que é assim ... se eu acho que tenho que fazer alguma coisa eu vou e faço!!!”

E desta determinação, resultou um curso de vida, que foi aumentando o fosso no casamento, ao mesmo tempo, em que “S” adquiria maior clareza sobre as diferenças fundamentais entre ela e seu marido.

“A gente é muito diferente, pensa diferente ... ele pensa muito pequeno ... ele quer muito pouco ... Quando eu voltei a estudar tanto que eu chamei ele ... como eu queria que ele tivesse ido ... ele nunca quis ... Fica difícil, né ?! E é duro de pensar no futuro ... porque no fundo ... eu fiquei com um pouco de pena dele ... um sentimento ... assim ... Eu sei que a gente não pode ter este sentimento pelas pessoas, mas eu acho que ele precisa muito da família, dos filhos ... porque ele não tem mais ninguém. Eu fico pensando nisso... sabe?! Mas o nosso relacionamento acabou esfriando muito ... muito mesmo ...

Porque relacionamento, é aquela coisa ... que tem que ser cultivada ... no dia a dia ... É muito difícil quando acontece isso entre o casal ...

E no nosso caso é difícil mudar ... melhorar ... talvez se o “M” mudasse ... mas ele não quer mudar ... ele gosta do que faz, ele não quer mais nada além disso ... ele é uma pessoa muito acomodada ... ele acomodou ... E eu não ... eu sou uma pessoa, agora, que todo dia quero uma coisa diferente ... eu quero estudar mais ... quero fazer cursos ...



Você vê ... com os meus estudos ... ele nunca quis nem saber ... final de ano ... nem pergunta se eu passei ... se não passei ... nunca quis nem saber ...

Esta indiferença para com seus estudos é também narrada enquanto outra fonte de “decepções” e “sofrimentos”. Relata que em sua formatura de 8ª série ele sequer a acompanhou, o que aconteceu na do Magistério, porém, sob insistente pressão de sua parte e dos filhos.

“Eu não participei da festa de formatura ... fui só na igreja e na colação de grau. Eu tinha dado convite pra todo mundo da minha família ... e ninguém foi ... só o meu irmão “I” ... acho que a minha família é igual o “M” ... tem vergonha ...

Aí, quando terminou o meu irmão falou: Vamos comemorar!!! Aí, ele mais do que depressa, falou: Acha ... vamos gastar dinheiro!!! Mas o meu irmão virou e falou pra ele: Você não vai gastar nada, quem vai pagar, sou eu!

Aí, nós fomos ... mais ficou uma coisa assim, esquisita ... Não era o que eu esperava ... É essa coisa assim ... de valorização, de incentivo ... todo mundo precisa, né ?!”

A distância que se instala na relação acaba justificando a aproximação de S de outra pessoa, aproximação esta assim relatada:

“Eu conheci uma pessoa, que me fazia tudo aquilo que eu queria que o meu marido fizesse, sabe?!”

Não era um relacionamento ... assim ... de ... Hoje em dia, a mulherada procura um relacionamento na base do sexo ... não era isso ... Era aquela pessoa que me empurrava ... que me dava força ...

Quando eu pensei em fazer faculdade, ele me incentivou, falou: Vai sim ... você precisa disso!

Me deu bastante força mesmo ...

Só que depois, eu fui vendo ... que ... se eu não tenho coragem de separar do meu marido, eu não posso assumir um relacionamento ... Fica uma coisa muito perigosa ... e foi onde eu deixei ...

Consegui sair fora, coloquei minha cabeça no lugar de novo ... Mas eu sofri muito ... porque eu estava desistindo daquela pessoa que elogia, que te enxerga como mulher ... E a mulher precisa muito disso ..."

Alegando ser pelos filhos "S" acabou rompendo esta relação, preservando mais uma vez seu casamento. Um ano após esta tomada de decisão depara-se mais uma vez, com outro relacionamento extra-conjugal de seu marido, culminando numa terceira tentativa de separação.

"Depois disso, eu fiquei muito mal ... deu um nó na minha cabeça ... Tirei licença do trabalho pra tratamento e fiquei bastante tempo indo na psicóloga no, e tomando calmante que o médico receitou. Eu só dormia ... dia e noite ... Tive uma depressão muito forte!

Aí, ficamos mais um tempo separados ... uns três meses ... E eu ... ia na psicóloga ... conversava bastante com ela ... fui pondo minha cabeça no lugar de novo... ele queria voltar para casa...E aí nós acabamos voltando ...

Mas ... é um assunto mal resolvido ... e a gente tá aí ... vai empurrando ... mas não é fácil!"

2.1.3 – Tema Filhos

A maternidade é avaliada por "S" enquanto uma das esferas positivas de sua vida.

"Se fosse depender de tudo que eu já passei na minha vida com meu marido, acho que era para eu ter largado tudo mesmo ... ter jogado tudo para o alto. Mas eu sempre pensei muito nos meus filhos.

A gente sempre escutava que mulher separada, sem marido, que filho vira isso ... que filho vira aquilo ... E isso sempre me fez parar para pensar ... Se não fosse pelos meus filhos, eu já tinha separado".

Seus três filhos tem hoje, respectivamente, 23, 21 e 15 anos. Todos estudam e trabalham, correspondendo a um de seus maiores desejos. Coloca-se enquanto alguém a quem cumpre dar o exemplo, incentivar, "empurrar", considerando que:

"Estudar e trabalhar, não é fácil, mas se eles vêem que eu consigo tô dando o exemplo de que é possível ..."

Sua relação com os filhos é por ela considerada muito boa, o que acaba criando uma série de justificações para a própria manutenção do casamento.

"Porque não adianta eu pensar só no meu bem estar ... Eu fico pensando ... se eu quero ser uma mãe tão boa para os meus filhos, eu não

posso pensar só em mim e dar uma decepção dessas para eles ... Eles gostam muito do pai ... gostam demais. Ele é um bom pai, entende? É um bom pai! É trabalhador ... mas ...

Hoje, reconhece a interferência dos filhos em prol da melhoria de seu casamento, o que é feito especialmente pelo seu segundo filho.

"Ele seguiu um caminho diferente ... Ele é evangélico ... tá sempre com a bíblia debaixo do braço!!! Mas eu só sei que hoje, se eu e o pai dele estamos juntos, é por muita interferência dele ...

Ele está sempre interferindo entre a gente, e o pai brinca ... tudo ... dele ser evangélico ... mas escuta ele! Acho que por ser evangélico ele está sempre dando uma força ... as palavras dele sempre "tocam" a gente ..."

Mas referindo-se a seus filhos e seu crescimento pessoal, avalia que:

"As coisas aconteceram muito cedo na minha vida ... e muito tarde ao mesmo tempo. Eu gostaria de ter aprendido o que eu aprendi mais cedo ... aí eu poderia ter ajudado mais os meus filhos. Muita coisa aconteceu e eu não sabia lidar, eu não tinha conhecimentos ... não tinha esta cabeça!"

Embora sempre fazendo referência positiva ao fato de nunca ter deixado de trabalhar, lamenta que por esta razão não pode acompanhar o crescimento dos filhos.

"Eles foram criados em creches ... creches mesmo ... Aquelas que a gente deixava a criança no portão, e as "tias" pegavam a criança ... assim ... de qualquer jeito ... Não era creche que a gente deixasse os filhos e

fosse trabalhar tranqüila ... não ... Se chegavam machucados, a gente não tinha explicação ... chegavam com mordidas ... não tinha explicação ... E a gente tinha medo de reclamar ... a gente sentia que se falasse alguma coisa, elas descontavam nas crianças ... A gente, até quando não estava satisfeita, tentava assim, né?!, elogiar o trabalho ...

Isso me deixa triste ... não ter visto eles crescerem ... levava cedo ... pegava à tarde, logo depois já estavam dormindo ...”

Estabelece ainda, uma íntima relação entre os filhos e seu trabalho com crianças, afirmando:

“O que eu passei por deixar meus filhos em creche, eu quero que seja diferente para quem deixa comigo. Eu quero que as mães vejam os filhos bem, e trabalhem tranqüilas. É gostoso quando chega à tarde ... e a mãe vem ... e você vê que ela está segura do trabalho da gente ... Eu me coloco muito no lugar das mães. Eu saia muito desorientada quando deixava meus filhos na creche ... eu não via a hora de voltar, sabe?!”

Naquele tempo eu trabalhava por dia, então, quando eu ia buscá-los , eles sempre pediam coisas de comer ... e eu já deixava sempre um “dinheirinho” pra comprar alguma coisa ... eu via que eles saiam com fome ... não se alimentavam direito ... Por isso, quando eu vejo que uma criança não está comendo, eu dou na boca ... eu sei que tem que aprender a comer sozinha ... mas não custa ajudar ... Ah! E eles são um pouco da gente também!

2.1.4 - Tema Estudo-Trabalho.

Pela unidade aqui existente entre estudo e trabalho, estes temas serão tratados em um mesmo núcleo.

Conforme já referido no núcleo temático infância, o abandono da escola é imposto pelas precárias condições econômicas da família, repetindo o padrão de evasão escolar tão freqüente na classe trabalhadora. Esse ingresso no trabalho, representa o início de uma jornada que não mais é interrompida.

"Ah! Sempre trabalhei ... de quando comecei, nunca mais parei..."

Trabalha enquanto empregada doméstica até os 20 anos, quando então, passa a trabalhar em firmas realizando serviços de limpeza. Deixa este serviço quando ingressa na creche enquanto auxiliar de serviços gerais(também ocupando-se de limpeza).

"Eu me dediquei muito, tinha muita paciência. Eu gostava muito ... gosto muito de crianças ... do que eu faço agora. Mesmo tendo meu serviço eu ajudava muito nos grupos ... com as crianças. Era só sobrar um tempinho que eu já estava lá, com as crianças!"

Por seu bom desempenho e interesse pelo trabalho com as crianças, a coordenadora da instituição começa incentivá-la a voltar a estudar, posto que qualquer promoção funcional exigiria o 1º grau completo.



“Eu entrei em agosto, não trabalhei nem um mês sem voltar a estudar. Ela sempre falando ... você vai estudar ... você vai estudar ... começou a me “empurrar”...

Aí, eu entrei no grupo de alfabetização de adultos do núcleo habitacional ... Eu tinha parado na 3ª série do primário, naquele tempo ... A turma já tinha começado mas a professora deixou eu ir. Quando chegou em dezembro a professora falou:- ‘Não, você não vai fazer a 4ª série, vou te dar o certificado’. Ela tinha feito uma avaliação. Foi como fazer a 3ª e 4ª em seis meses”.

Em janeiro do ano seguinte matricula-se em suplência, concluindo em dois anos o 1º grau.

“Já tinha o 1º grau, tava bom né?! Porque para ser atendente de creche tinha que ter 8ª série. Eu ia parar de estudar ... tava cansada ... era o dia inteiro trabalhando, depois a escola ... a casa ... Mas depois eu pensei: Quer saber de uma coisa ... eu vim até aqui ... agora vou continuar ... Só que aí, eu não quis mais suplência.

Fiz o 1º, 2º, 3º e o Magistério. Terminei, e no ano seguinte teve uma vaga para recreacionista na creche. Eu prestei o concurso e passei em primeiro lugar”.

No ano seguinte ao concurso inicia a faculdade no curso de Pedagogia, em faculdade particular. Pelo custo das mensalidades faz trancamento de matrícula após o término do 1º semestre, condição em que se encontra até hoje.



“Mas o que eu sei, é que aprendi muito, fiquei interessada em tudo. Todos os cursos que surgiam, eu fazia. Sempre dava um jeito para ir ver as coisas novas ... aprender ... Tudo que aparece na área eu tento fazer ... Na UNESP fiz tudo o que pude fazer. Ainda hoje, tudo que aparece eu faço, também para currículo, porque o currículo conta muito, né?!”

Este processo, na base da unidade trabalho-estudo segue sendo a estrutura de sustentação de sua própria existência.

“O que me dá bastante fôlego ... o que me dá força pra continuar, é o meu trabalho. Eu adoro o meu trabalho ... a creche é a minha vida ... as meninas (colegas de trabalho) falam que eu sou doente ... se tiro férias, eu sinto falta ... eu fico indo lá ... sinto falta das crianças. Eu não gosto quando chega sábado ... não sei ... mas sabe quando você transforma aquilo na sua vida?! Eu gosto do que eu faço!!!”

Sua opção profissional foi construída no contexto do trabalho realizado, sendo assim caracterizada:

“Sabe ... eu nunca pensei em ser professora ... Eu sabia que eu gostava de trabalhar com crianças ... eu já tinha sido babá ... e mesmo na limpeza, eu me via fazendo alguma coisa pra elas. Mas eu olhava, assim ... o trabalho das professoras ... e achava lindo ... Eu adorava quando terminava a limpeza, e podia ir num grupo ajudar ... Eu achava que já era suficiente ... entendeu ...”

Agora que eu sei ... é outra coisa ... estar trabalhando com eles, ter passado no concurso ...



Você vê, quando eu voltei a estudar eu poderia ter feito outra coisa ... não precisava fazer magistério ... podia fazer outro curso ... Eu fiz, porque eu gostava de estar nos grupos, fazer o que o professor fazia. Eu queria aprender ..."

Nesta perspectiva de busca de crescimento seus desejos hoje, se colocam para além do trabalho atualmente realizado.

"E hoje ... na creche, já acabou o que eu possa querer ... eu já cheguei onde eu podia chegar, então eu penso em ir embora.

Não por não gostar ... mas eu quero agora trabalhar com crianças especiais. Eu quero fazer algum curso ... e se der certo, vou tentar ir para a APAE.

Eu já estou arrumando currículo e assim que tiver uma vaga eu vou tentar ...

Lá, a gente começa como atendente, só depois é que passa para professora. Então eu vou voltar né?! Mas não tem importância, se eu tiver que passar por isso eu vou passar pra chegar onde eu quero ... É um sonho meu ... outra experiência ...

Crianças até sete anos, normais, já deu pra ter um conhecimento bom ... agora eu quero ir além ... trabalhar com educação especial ... terminar a faculdade ...

Eu vou começar de novo ... e não é só ir trabalhar e ficar como atendente ... tem que ter conhecimentos ... vou ter que estudar ..."



2.1.5 – Tema “Si-Mesma”.

Neste núcleo agrupamos os episódios relatados que fazem referência direta ou indiretamente à auto-imagem, às avaliações que “S” faz de si mesma, de sua maneira de ser etc.

Na primeira referência que faz , considera:

“A minha vida foi muito difícil ... eu não tive escolhas ... opções ...ou eu não consegui ver ...”

Esta afirmação evidencia que ao mesmo tempo em que reconhece os limites objetivos de sua vida, traz para si algum nível de responsabilidade sobre ela.

Embora considere seu trabalho uma esfera de grandes realizações pessoais, afirma ter encontrado inicialmente, dificuldades ao nível das relações inter-pessoais.

“Porque eu sou assim ... eu vejo uma coisa, eu falo ... às vezes via ... assim ... uma coisa errada ... e as pessoas escondendo ... Eu sou contra, eu falo mesmo ... eu não vou ficar quieta ... principalmente se é alguma coisa que envolve as crianças ...

Então ... as pessoas tinham um pouco isso ... achar que eu era chata ... era briguenta ... Eu chego e falo pra pessoa ... isso não pode ... não pode ser assim ... e as pessoas não gostam!

Mas hoje, já mudou muito ... as pessoas já me conhecem ... sabem que eu sou assim, e muita gente acabou indo embora. Agora, com

esta coordenação que é firme, que acompanha tudo de perto, acabou ficando quem gosta mesmo de creche ...”

Em relação às crianças com quem trabalha, afirma:

“Eu acho assim ... que criança ... criança é muito frágil ... ela depende da gente pra tudo ... Eu sei que eu posso fazer alguma coisa e vai ficar naquilo ... porque é criança! Eu sei que as pessoas pensavam assim ...

E eu não concordo, eu não penso assim. Eu acho que você tem que respeitar a criança. Oh! ... se você não tem condição de estar com elas ... você sai!

Eu faço assim, quando eu vejo que não estou bem, que vou perder a boa com elas ... porque tem hora que não é fácil ... eu falo pra atendente:- Eu vou sair fora ... vou dar uma volta ... depois volto ...

Então eu penso assim, eu não aceito que façam nada errado contra as crianças ... que descontem nelas as coisas ... a falta de paciência, o cansaço. E com isso eu acabei ficando meio visada ... Mas é que eu assumi o partido das crianças!!!”

Esta imagem que sentia existir a seu respeito, acaba assumindo uma dimensão para além das relações pessoais de trabalho, demandando inclusive, uma tomada de posição por parte de “S”, fundamental em seu processo de crescimento.

“Quando esta coordenação implantou a avaliação de desempenho eu não fui bem avaliada nas duas primeiras avaliações. Eu senti que ela estava me avaliando, muito mais pelo que as pessoas falavam do que pelo meu trabalho.

Daí, teve uma avaliação que eu não aguentei ... nas outras, eu chorava, ficava chateada ...

Aí, eu não aguentei e fui falar com ela, e disse:- 'Eu não aceito esta avaliação! É assim, assim ... assim!! Nossa! E foi tão bom ... teve uma mudança tão grande!

Porque antes, eu não falava, tinha medo ... sei lá ... Eu fui criada assim, aprendendo a abaixar a cabeça ... ficar com medo ... Eu gosto do meu trabalho e tinha medo de perder ... e aí ficava quieta ... sofrendo!

Mas depois que eu enfrentei e falei o que eu penso, foi muito bom ... Eu me sinto uma outra pessoa, em todos os sentidos. Hoje, mesmo sabendo que como chefe ela pode me mandar embora, a gente conversa, eu sinto mais força em mim! "

E sobre esta "força" que hoje identifica em si mesma, acrescenta:

"Eu achava que ia ser tudo muito difícil pra mim ... começar tarde, fazer concurso ... E de repente ... tudo aconteceu, tão depressa. Hoje, eu sei que sou capaz de conseguir as coisas!"

Fazendo referência ao seu passado, afirma que hoje tem certeza de que apenas se casou por conta da gravidez, das pressões familiares recebidas na época, que lhe impuseram o casamento enquanto única alternativa para a situação. E neste sentido, afirma:

"As vezes eu acho que deixo um pouco de mim, né?! Prá mim, eu sou um pouco rigorosa ...



Às vezes, eu acho que sou um pouco covarde com a minha pessoa. Eu deixo de fazer por mim e faço muito pelos outros. Eu vejo muito este lado família!

Eu deixo de fazer por mim ... Vejo que tem muitas coisas que poderia fazer por mim e não faço pra não prejudicar ... não magoar ... não deixar de ser uma boa mãe ...

Dentre estas coisas ... seria me separar ... mas eu acho que isso ainda vai acontecer ... acho que com a minha pessoa ... eu fico meio em dívida ... mas ... sei lá ... com o tempo ... “

O que procura fazer por si e que alega lhe fazer muito bem é ... “passear ... ir a festas ... se dá pra eu ir, eu vou ... mesmo que sozinha ... Meus irmãos me convidam pra tomar um chopinho ... um churrasco ... eu vou ... E uma coisa que eu ainda quero fazer é viajar ... ir em excursões ... ainda não deu pra fazer ... mas eu tenho vontade ...”

Auto-descrevendo-se diz considerar-se: “Uma pessoa boa ... procuro ajudar no que eu posso, mas eu não sou mais ... assim ... de aceitar as coisas ... o que eu não acho certo ... então, às vezes tenho até alguns problemas por causa disso ...

Eu, como vim do nada, vim do nada e aprendi, então, eu acho que as pessoas tem que aprender.

Então no trabalho, se eu vejo uma coisa errada eu vou e falo ... falo pra pessoa:- ‘Olha, não é assim ... isso tá errado’... Porque, no trabalho da gente, a gente lida com crianças ... e tem que gostar, se não gostar ... não adianta.



Tudo bem, tem que dar oportunidade pro funcionário, mas ele é que tem que saber o que ele quer da vida. Pra crescer tem que gostar, se não não adianta.

Todo mundo tem que ser ajudado, a gente tem que ajudar, mas é preciso saber se a pessoa quer ser ajudada. É fácil trabalhar ... faça a tua parte ... faça bem feito ... do jeito que você sabe e que te dê consciência tranquila ...”

Finalizando o relato que faz de sua história de vida, estabelece um paralelo entre esta história e seu trabalho na creche, assim elaborado:

“Então ... na creche, foi onde eu comecei a minha vida mesmo ... não só como profissional, mas como pessoa mesmo ... pra eu ter uma outra cabeça ... ver o mundo de outra forma ... para tudo este trabalho me ajudou ...

Se eu for parar pra pensar ... antes ... eu não tinha muitas coisas boas na minha vida ... não tem nada de bom ... tudo que aconteceu de bom, foi aqui ... coisas boas mesmo ... realizações ... que fossem pra mim ...

Então, eu vejo assim ... eu entrei na creche ... aí eu nasci novamente ... cresci ... agora estou adulta ... e tá na hora de enfrentar o mundo ... pra mim ir embora daqui, arrumar outro emprego ... é isso ...

Ah! ... acho que é só isso ... da minha vida ...”

2.2 – Interpretação dos Dados: a análise da história de vida.

Os fatos narrados, que representam a vida da pessoa estudada em sua totalidade imediatamente acessível, serão agora analisados. No processo de análise reproduziremos a história apresentada, pelas mediações teóricas da abordagem sócio-histórica, buscando compreendê-la em sua concreticidade.

Embora discorrendo relativamente pouco sobre sua infância, fica evidente pelos episódios narrados, o quanto esta fase representou sofrimentos e privações.

Tendo em vista que a personalidade resulta de relações dialéticas entre condições externas e condições internas, vemos neste caso, o quanto os fatores extrínsecos são representados por depauperadas condições de vida e as condições intrínsecas, representadas pelo sofrimento, compreensivelmente correspondente. Lembremos, que no curso do desenvolvimento da personalidade, os primeiros convertem-se nos segundos e vice-versa. Não é sem razões que até pouco tempo, "S" não conseguia falar sobre sua infância e mesmo hoje, o fez com dificuldade.

A atividade subjetiva, o reflexo psíquico da realidade, que principia seu desenvolvimento na infância, revela-se circunscrita por tais condições objetivas. Nesta biografia nenhuma referência é feita à dinâmica dos vínculos familiares, e o que marca esta pessoa em sua infância, revela-se determinado pela sua classe social, pelas condições materiais objetivas

de existência. A luta pela sobrevivência encerra e delimita as características de sua família.

Tendo que a família representa o grupo primário a iniciar práticas sociais, ultrapassando relações puramente subjetivas de pessoa para pessoa. É no grupo familiar, onde a criança ocupa um lugar determinado na constelação constituída pelo conjunto de pais e irmãos, que a criança realiza suas primeiras aprendizagens sobre as relações e sentimentos sociais. É por esta razão que a compreensão sobre uma criança exige a compreensão dos meios onde ela se desenvolve, não se tratando porém, de duas coisas distintas que se justapõem, mas de realizações onde cada um dos dois fatores atualiza o que está em potência no outro.

A pessoa aqui estudada refere-se por várias vezes à pobreza de sua família, o que nos reporta ao dado tão enfatizado por Marx, de que a pobreza do trabalhador, convertido em mercadoria, não se esgota em uma pobreza estritamente material, mas que ao mesmo tempo recai no empobrecimento de seu "mundo interior".

Outro fato merecedor de atenção, diz respeito à inexistência de menção neste relato biográfico sobre a atividade lúdica, sobre o brincar, que sabidamente desempenha importante papel na promoção do desenvolvimento infantil. As atividades que caracterizam esta pessoa em sua infância já encontram-se diretamente implicadas em sua força de trabalho.



O abandono da escola, uma esfera de seu desejo infantil, ilustra a pressão dos determinantes externos quando sequer, esta criança consegue compreender as bases sociais reais de sua frustração.

Se temos que a individualidade, substrato primário da personalidade, constroi-se basicamente pela dinâmica do processo de apropriação e objetivação, ficam evidentes os limites até mesmo para as apropriações de objetivações genéricas em-si e quão longínquas se põem as apropriações de objetivações genéricas para-si. Dentro de tais limites, as objetivações desta pessoa enquanto criança, restringem-se àquelas atividades imprescindíveis para sua subsistência. Como criança da classe trabalhadora, expropriada da sua condição de ser, está precocemente em ligação direta com a realidade que é a do adulto.

Considerando que a personalidade é uma formação psicológica que se vai construindo enquanto resultado das transformações das atividades que sustentam as relações vitais do indivíduo com o meio, a infância aqui relatada representa uma antecipação da idade adulta, a comprometer significativamente esta infância, considerada enquanto um rico período para o desenvolvimento embrionário das capacidades genuinamente humanas. Tais transformações tem seu curso comprometido, com evidentes consequências para o futuro desta pessoa, tendo em vista que na situação inicial do desenvolvimento da criança está contida a base das relações que em sua evolução, contém a cadeia de acontecimentos configuradores de sua formação enquanto personalidade.



Lembremos que a etapa espontânea do desenvolvimento humano que abarca da infância à adolescência, compreende o período inicial de construção de motivos e fins e da conseqüente subordinação a estes das atividades realizadas. Esta construção por sua vez, encontra-se na dependência da qualidade dos vínculos da criança com suas condições de existência, condições estas representadas por seu universo físico-material e humano. Neste caso, vemos o quanto esta infância representa exatamente, o contrário desta preparação.

Precocemente, esta pessoa já experiencia um distanciamento entre ações, motivos e fins, advindo sobremaneira, de seu ingresso no "mundo do trabalho", pelo qual uma criança, que deveria ser adulta, desempenhava funções que lhe pareciam sem sentido e ao mesmo tempo a impediam de satisfazer seu desejo de estudar, de "ir a escola"; enfim quem sabe, o desejo de ser ela mesma, ou seja, uma criança que chorava escondido a sua frustração.

As ações realizadas subordinam-se a uma ordem de fatores externos, alheios a ela, e não aos seus motivos e fins, criando desta forma, as condições internas originárias a uma existência fragmentada por onde tão difícil se torna a unidade entre atividades, motivos e fins.

Esta existência fragmentada encontra sua gênese na própria organização social capitalista, que cria e mantém as condições determinantes da ruptura entre os significados dos atos e o sentido que adquirem, ou não, para o seu autor. Esta biografia exemplifica de forma



contundente, o quanto desde a infância as condições de desenvolvimento desta personalidade assentam-se sobre as bases da alienação.

Estas condições vão promovendo cisões no interior da pessoa obliterando sua consciência a tal ponto, que a própria vida se lhe apresenta enquanto algo independente de si. É na impossibilidade de ser o sujeito da própria história que a pessoa, por seus pensamentos, atos e sentimentos, vai pertencendo cada vez menos a si mesma.

É nesta conjuntura objetivo / subjetiva de existência que "S" engravida e se casa ainda adolescente, dando início a uma relação interpessoal determinada pela supremacia da causalidade alienada sobre o agir intencional. É estabelecido todo um processo de causas e conseqüências que é, de certa forma, desencadeado por ações do sujeito, mas que se vê enredado numa série causal da qual participam forças maiores que suas intenções e desejos individuais. Por exemplo, a necessidade de aceitação da gravidez, a necessidade de aceitação do casamento como solução para a gravidez, a necessidade de aceitação da infelicidade no casamento como forma de não infringir os preceitos morais da opinião pública sobre a família, maternidade, fidelidade etc, por onde a própria vida assume um caráter sobrenatural.

Este caráter "sobrenatural" que resulta do fato dos homens estarem alienados de sua socialidade revela-se na impotência experienciada pela pessoa no que tange às transformações necessárias, é a própria expressão dos limites a uma práxis crítica. A impossibilidade da práxis, encontra-se por sua vez, atrelada ao embotamento da consciência, pelo qual

tais condições de abstração não são percebidas enquanto produtos das próprias relações sociais, portanto, objetos de intervenção da ação humana, a ter como cruel consequência, a subserviência e a submissão a contextos geradores de sofrimento.

A narrativa de "S" sobre seu casamento é permanentemente marcada por fatos da mesma natureza, ou seja, sofrimento, indiferença por parte do marido e relacionamentos extra-conjugais deste. Entretanto, é apenas depois de ter aberto mão de uma nova perspectiva de relacionamento afetivo que "S" rompe num sofrimento psíquico acentuado, num quadro depressivo, muito provavelmente mobilizado pelo sem sentido que lhe pareceu sua tomada de decisão. Parece-nos que esta depressão, resulta não do fato em si ("traição do marido") ao qual já estivera exposta outras vezes, mas da avaliação da tomada de decisão anterior, pela qual abriu mão da satisfação de seus desejos.

Conforme já nos referimos na análise do tema infância, esta pessoa estrutura sua personalidade na base de relações às quais simplesmente se submete.

Poderíamos dizer que as condições iniciais de seu desenvolvimento vão "ensinando-lhe" a conviver com os fatos, independentemente de seus significados e principalmente, do sentido pessoal que lhes corresponde.

Ora, se temos que a estrutura motivacional da pessoa, congrega motivos geradores de sentido e motivos estímulos, ou seja, que carecem da função de gerar sentido, e que esta estrutura se vai

conformando ao longo do desenvolvimento da personalidade, o "ensinamento" acima referido, outra coisa não é senão a consequência da alienação que se impõe entre eles. São as condições objetivas de existência que vão determinando a primazia de motivos estímulos em detrimento dos motivos geradores de sentido posto que o atendimento aos primeiros, na maioria das vezes, é uma questão de sobrevivência material.

Este é o caminho para a formação dual da estrutura motivacional da personalidade na organização social capitalista, quando então, os motivos geradores de sentido são passíveis de serem identificados no campo da fantasia, dos sonhos dos homens, mas os motivos estímulos é que orientam suas ações na realidade concreta. Este dualismo é mais uma consequência adversa à estruturação da subjetividade humana nesta forma de organização social, pois ela usurpa dos homens até mesmo a razão de ser dos seus sonhos, que é a possibilidade para sua realização. No plano da fantasia, da idéia, os homens sabem como serem felizes, entretanto, a idéia por si mesma, não transforma, não cria, não altera efetivamente a realidade, e é o sentido da própria vida que se obscurece neste processo. Esta cisão na estrutura motivacional da personalidade advinda de exigências contraditórias, indiscutivelmente promove as condições para a emergência da angústia, da insegurança, do desamparo face à realidade objetiva.

Lembremos que a personalidade como objetivação da individualidade, representa o estilo pessoal, a construção da coerência interna que para cada pessoa se realiza segundo as condições concretas de sua vida, aliadas às suas possibilidades para uma ação consciente. Na

medida em que estas possibilidades se encontram limitadas para "S", o que deveria ser continuidade e coerência internas convertem-se em continuidade e coerência para com as determinações externas.

A manutenção deste casamento não deixa de ser o atendimento da "normalidade", e "S" repete o padrão de submissão de sua mãe, e de tantas outras mulheres, para as quais as condições históricas de vida impedem o pleno desenvolvimento da individualidade, e consequentemente a singularização da personalidade.

Por outro lado, vemos o quanto esta pessoa no âmbito de sua vida pessoal cristaliza um funcionamento próprio ao "caráter psíquico". Ainda em sua vida adulta continua a responder espontaneamente aos fatos, como se fossem casuais e/ou causais, independentes de suas ações e de seus desejos. Na medida em que uma relação consciente para consigo mesma se encontra limitada, impossível se torna libertar-se das amarras próprias ao caráter psíquico, condição para que a personalidade possa expressar-se livremente.

Considerando que o sentido pessoal de dada vivência, neste caso do casamento, se constrói pelo estabelecimento de uma relação consciente para com seu significado objetivo, e identificando que aqui, a relação ao invés de consciente é espontânea, temos consequentemente, que esta vivência encontra-se esvaziada de sentido pessoal.

Analisando este casamento na perspectiva da consciência que "S" tenha dos motivos de sua manutenção, identificamos apenas uma



justificação ou seja, os filhos. Entretanto, arriscamos supor que existem outros motivos sobre as quais "S" parece não ter consciência.

Esta ausência de consciência cria as possibilidades para explicações mitificadas que camuflam os verdadeiros motivos, mantendo "S" aprisionada a um casamento gerador de muito sofrimento. Na base desta inconsciência, o que temos de fato é uma realidade de vida impregnada pela ideologia justificadora das condições sociais alienantes, impeditiva de que as pessoas possam verdadeiramente orientar as suas vidas tendo em vista a realização de seus motivos e fins. Na medida em que a ideologia dominante oblitera a consciência que a pessoa possa ter das relações para com o mundo e para com os outros homens, oblitera também a consciência da relação para consigo própria. Portanto, esta inconsciência encontra seus fundamentos numa ordem de fatores sociais, objetivos e práticos.

Mas a despeito desta submissão ao casamento tal como se apresenta, ela mostrou grande força e decisão para estudar, mesmo com todo o desestímulo do marido, de onde nos perguntamos: porque a mesma força e decisão não operaram na direção do abandono do casamento frustrante e na busca de outro relacionamento no qual se realizasse? A resposta a esta indagação pode residir no fato de que a ideologia dominante não mais condena o estudo, o trabalho, o esforço produtivo da mulher, mas ainda condena as mães que "desmancham o lar" em troca da busca de felicidade pessoal.

Por outro lado, uma contradição se torna cada vez mais forte: quanto mais ela busca no trabalho a realização que não encontra na vida



pessoal mais ela adquire consciência do sem sentido desta vida pessoal, a ponto de já aventar vislumbrar o dia em que decidirá por dar novas direções para sua vida pessoal.

Assim sendo, em condições onde as pessoas vão perdendo de vista os motivos geradores de sentido, o sentido que conferem às suas experiências vão se tornando limitados e frágeis, aprisionados que se encontram por necessidades práticas e determinações ideológicas alienantes.

Outrossim, observemos que ao buscar ajuda psicoterápica diante do sofrimento psíquico enfrentado “S” alega tê-lo encontrado, “pondo a cabeça no lugar”, e dando continuidade ao casamento, que continua porém, enquanto uma questão não resolvida. Sem nos aprofundarmos nesta questão, temos aqui apenas mais um exemplo do condicionamento da psicologia clássica pela ideologia da alienação. Neste modelo de psicologia a subjetividade humana e os sentidos que lhe corresponde são tratados enquanto dados naturais, enquanto essência interior, independente do metabolismo homem-natureza, distante da práxis, e por esta razão não apreende radicalmente os dilemas desta subjetividade.

Conforme já fizemos referências tanto no tema infância quanto casamento, o desenvolvimento das atividades implementadas por “S” tem seu curso determinado por uma série de intercorrências objetivas de sua vida. O casamento por conta de uma gravidez aos 15 anos e a maternidade aos 16 anos, representa mais uma dentre tantas antecipações de sua vida.



Considerando a juventude em que assume sua maternidade, bastante natural se torna que para dar conta desta tarefa tenha assimilado o já estruturado socialmente no que se refere ao papel de mãe. Lembremos que o desempenho do papel social fundamenta-se na existência de modelos objetivos de funcionamento estruturados socialmente e na imitação destes modelos, de tal forma que não necessariamente correspondem à personalidade autônoma.

Nesta biografia, a maternagem é altamente contaminada pelo “papel materno”, sustentando-se tanto por representações míticas (como por exemplo: “mãe não pode decepcionar os filhos”, “filhos de casal separado têm problemas” etc.) quanto pelo desenvolvimento de comportamentos estereotipados. Fica aqui bastante evidente o quanto o papel significa um “dever-ser”, condição básica para a adaptação social da pessoa, mas que porém, mesmo favorecendo o desenvolvimento relativo de capacidades não enriquecem a personalidade. Isto porque, o desenvolvimento de capacidades a partir da assimilação de conhecimentos implica a estruturação de condições internas e externas das quais originam-se novas assimilações, novas condições, e assim sucessivamente, dando origem não à cristalização de estereótipos, mas sim a um processo favorável a análises, sínteses e generalizações, ou seja, a um desenvolvimento essencialmente criador.

Nesta perspectiva de análise, parece-nos implícito que o papel materno aqui desempenhado está mais para o cumprimento de obrigações do que para o atendimento de objetivos e motivos pertencentes à própria



pessoa. Neste caso, vemos as motivações de “S” no que se refere ao seu papel junto aos filhos bastante adaptados às estereotípias alienantes resultantes de exigências externas. Temos portanto, que é o comportamento de identificação aquele que melhor caracteriza o desempenho do papel de mãe relatado, e outrossim, observemos que esta é a forma mais direta de expressão de alienação.

Considerando que a personalidade é a expressão máxima da individualidade e que esta se constitui pelas atividades que produzem os homens, detenhamo-nos nas atividades fundamentais que configuram a vida de “S” em relação ao estudo e trabalho.

Embora poucos elementos tenhamos sobre as atividades que pautaram sua primeira infância, podemos deduzir que estas guardaram apenas as possibilidades das objetivações genéricas em-si, próprias à particularidade da vida cotidiana.

Tendo em vista que a socialidade dos homens não se garante pelo simples fato de se nascer e viver em sociedade mas que demanda a apropriação da genericidade humana, destacamos nesta biografia duas ocorrências que julgamos comprometer em muito tal apropriação.

A primeira delas refere-se ao abandono da escola tendo cursado apenas as duas primeiras séries do ensino fundamental. Considerando este curto período de escolaridade temos aí comprometido o próprio processo de alfabetização, objetivação primária no processo de mediação entre o âmbito da vida cotidiana e as esferas mais elevadas de



objetivação do gênero humano, pois sem o domínio da linguagem escrita, todo um universo mantém-se fora do alcance do indivíduo.

A inexistência destas objetivações primárias aprisiona o indivíduo nos limites da vida cotidiana que tem como característica dominante as relações espontâneas que distanciam-no cada vez mais da esfera do humano-genérico. A espontaneidade das relações do cotidiano são por sua vez, acompanhadas de um funcionamento essencialmente pragmático, fragmentado, centrado na particularidade, e por esta razão toda situação que compromete a ascensão do indivíduo à genericidade é inibição à sua própria humanização. Tendo em vista que a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, nesta elevação, a formação escolar exerce um papel insubstituível.

A segunda ocorrência que se destaca nesta biografia a corroborar o empobrecimento das apropriações das objetivações humano-genéricas refere-se à natureza das atividades que "S" passa a desempenhar enquanto trabalhadora, diga-se de passagem, após abandonar a escola com nove anos de idade. As atividades exigidas no exercício das funções tanto de empregada doméstica, ocupação que exerce dos nove aos vinte anos de idade, quanto de auxiliar de serviços gerais – trabalho de limpeza, que exerce até trinta e um anos de idade, restringem-se ao nível das objetivações genéricas em si, ao âmbito das atividades do cotidiano.

Despido de suas propriedades humanizantes o trabalho se transforma em instrumento de alienação e esta, gerando a alienação da



pessoa culmina numa organização da personalidade orientada a partir de um poder exterior ao indivíduo. Esta organização passa a atender a padrões normativos exógenos, produtos diretos do exercício do poder de alguns homens sobre outros homens. Mas na medida em que o homem por mais primitiva que seja sua consciência, necessita explicar e compreender sua existência, e na mesma medida o caráter normativo da sociedade capitalista precisa de homens que o aceitem, cumpre à ideologia da alienação interferir na concepção de vida e de mundo destes homens, criando as condições para que se deduza dessa concepção um pensamento lógico e racional que a justifique, enfim, que alimente a falsa consciência.

Ora, se a consciência é dimensão nuclear na formação da personalidade, ao falseamento da consciência corresponde o falseamento da personalidade que resulta em sua mais absoluta fragilização. Esta fragilidade pode ser ilustrada em várias esferas da vida "S", como a submissão a situações de frustração, o sentimento de impotência, insegurança pessoal etc.

A subserviência que se verifica nesta história de vida nos aponta a falência constitucional do sujeito individual, que aparentemente livre para agir é vítima de leis objetivas que desconhece. Os conteúdos e possibilidades para as deliberações e escolhas deste indivíduo obedecem a ditames do mundo social e não do mundo individual e por esta razão, a noção de indivíduo como ser autônomo e livre não deixa de ser um engodo ideológico.

11
agosto

As esperanças particulares, os desejos, os sonhos e pesadelos das pessoas, não são menos insinuados pela ordem social capitalista que outras dimensões da vida material objetiva, o que reafirma a tese já apresentada anteriormente: o social não “influencia” o individual, outrossim, reside dentro dele. É assim que se ao nos depararmos com atitudes, relações interpessoais, reações e emoções etc, que pautam uma existência individual sofrida, fazemos delas uma apreensão abstraída da totalidade social, teremos a impressão de serem respostas individualizadas de homens e mulheres livres a situações particulares e não de ser o que na verdade são, respostas subumanas a um mundo não humano. É esta a necessária superação da pseudoconcreticidade em direção à concreticidade do fenômeno, de sua aparência à sua essência.

Outro dado desta biografia que também ilustra o quanto a construção do indivíduo pressupõe a apropriação das objetivações humano-genéricas, garantindo desta forma sua própria objetivação enquanto pessoa, refere-se à mudança de contexto ocupacional. Aos trinta anos de idade “S” deixa de trabalhar em empresas industriais e comerciais e ingressa numa instituição de educação, em uma creche, desempenhando inicialmente a mesma função de outrora, ou seja, auxiliar de serviços gerais em tarefa de limpeza, e esta mudança vem acompanhada de uma série de outras.

Primeiramente, este novo contexto ocupacional desperta nela o desejo de desempenhar atividades pelas quais mantivesse uma relação direta com os alunos da creche, ou seja, visualiza a possibilidade de um nível superior de realização pessoal atuando enquanto atendente de creche.



Entretanto, esta função exige uma formação escolar de que não dispunha impulsionando-a para a retomada de sua escolarização.

Ingressa no programa de alfabetização de jovens e adultos concluindo as quatro primeiras séries, e em suplência as demais séries do Ensino Fundamental, obtendo assim, a formação exigida para sua ascensão profissional. Note-se porém, que ao voltar estudar "S" não dispõe ainda, de uma consciência sobre a importância das apropriações que a escolarização pode lhe proporcionar. Sua relação com a escolaridade ainda tem um sentido essencialmente utilitário e pragmático. O programa de alfabetização de jovens e adultos e a suplência ainda lhe são satisfatórios pois garantem a obtenção do grau necessário. Neste sentido é que já afirmamos que a consciência efetiva não é garantida pelo contato para com as objetivações genéricas, demandando a mediação de uma relação consciente para com elas.

A narrativa de "S" nos aponta um primeiro avanço significativo quando ao término do primeiro grau, já atuando enquanto atendente de creche, opta por dar continuidade aos seus estudos priorizando um curso médio regular, onde potencialmente o tempo demandado é proporcional aos conhecimentos a serem adquiridos. Vemos que o próprio nível de exigência pessoal e análise, como resultado de apropriações já efetivadas vai se sofisticando a tal ponto que a suplência já não mais atende suas necessidades.

Principia a partir deste momento uma unidade maior entre a aquisição de conhecimentos e atividades realizadas que vão a partir da nova



função ocupacional, promovendo gradativamente o desenvolvimento de novas capacidades, conhecimentos e habilidades, bem como implementando mudanças no conjunto de processos psíquicos mobilizados pela própria natureza da atividade. Ilustram esta afirmação ocorrências tais como, a aquisição de maior segurança pessoal, a clareza sobre suas próprias idéias e desejos, então operacionalizados naquilo que faz etc.

Vimos portanto, o quanto as condições materiais e sociais de trabalho vão possibilitando uma elevação da consciência na medida em que se eleva o papel do trabalhador na definição e controle de suas atividades, ou por outra, quando tais condições possibilitam uma unidade dinâmica entre os aspectos subjetivos e objetivos das atividades desempenhadas. Desta unidade, que experiencia enquanto atendente de creche, resulta uma segunda opção determinante na vida de "S": a de ser professora.

Conforme relata, ao voltar a estudar poderia ter escolhido outra profissão, outro curso, no entanto escolheu o magistério, quis ser professora. Em vários momentos de sua narrativa afirma o quanto gosta do que faz, encontrando neste âmbito grande nível de realização não apenas profissional mas também pessoal, o que a diferencia de grande parte dos professores, que vê no trabalho docente um desanimador fardo.

Com relação a esta questão, duas observações são importantes. A primeira delas diz respeito ao fato de que pela primeira vez em sua vida parece que "S" escolheu algo para si. Por sua vez, toda escolha demanda um nível, por mais primário que seja, de consciência, condição fundamental para a superação de relações espontâneas para com os

fenômenos que pautam a vida. Por outro lado, considerando que as escolhas pressupõem também uma avaliação sobre alternativas, observamos que a opção feita mantém íntima relação para com motivos geradores de sentido.

Lembremos que os motivos implicam o estabelecimento de uma unidade entre necessidades e objetos capazes de atendê-las, bem como não emergem naturalmente na subjetividade das pessoas, mas são construídos na base de suas atividades. É por esta unidade que se torna possível o estabelecimento da relação entre o significado e o sentido da ação, entre o que é feito e porque é feito.

Esta biografia deixa evidente que é a medida em que a pessoa amplia e enriquece seu campo de atividades que as necessidades adquirem objetividade, ou seja, se convertem em motivos orientadores da própria atividade. A estruturação e a qualidade dos motivos mantêm uma relação direta e de dependência para com o campo de atividades, para com as condições objetivas de existência, uma vez que é apenas por meio delas que as necessidades superam sua subjetividade, ou seja, se objetivam. Disto resulta, que num contexto de empobrecimento das atividades humanas as necessidades do indivíduo podem nunca se converterem em motivos permanecendo enquanto dados subjetivos. Outrossim, necessidades não objetivadas são necessidades frustradas geradoras de sofrimento psicológico, por onde verificamos mais uma vez, o entrelaçamento entre os fenômenos psíquicos e o mundo material.



Assim sendo, as condições de alienação próprias à organização social capitalista são condições impeditivas para que os indivíduos operem suas vidas no sentido de satisfazerem seus motivos, porque sequer tais motivos podem ser criados. Resta à grande maioria das pessoas operar à luz de necessidades primárias cuja satisfação é condição básica de sobrevivência física.

Observemos que "S" ao ingressar na instituição escolar não pensava, não tinha por desejo ser professora, portanto este motivo era inexistente. É pelas atividades realizadas que constrói este motivo vindo a *Paula* *||* atende-lo pelo investimento sempre crescente que passa a fazer em sua formação profissional.

A importância que este trabalho adquire para "S" reside no fato de que representa uma atividade em sintonia com os motivos e fins, podendo assim realizar-se enquanto uma vivência pessoal dotada de sentido pessoal. Na medida em que ser professora atende a um motivo gerador de sentido, compreensível se torna a busca de novos conhecimentos e novas atividades ocupacionais representadas pelo desejo de trabalhar com educação especial, ainda que para tanto tenha que "começar novamente", o que representa segundo seu relato, uma relativização da relação salário-trabalho em nome da realização pessoal. *||*

Esta biografia deixa bastante evidente o quanto o desenvolvimento da personalidade funda-se em bases sociais, haja visto que face dadas condições objetivas de trabalho, onde as pessoas se colocam de fato diante das forças humanizadoras mais decisivas, operam-se



significativas mudanças qualitativas no modo de ser e operar desta pessoa. É fato que tais mudanças não deixam de ser acompanhadas por inúmeras dificuldades, ou de crises, que porém são compatíveis com momentos de desacomodação na hierarquia motivacional e emocional da personalidade resultantes de novas formas de atividades.

Dentre as transformações que se operam podemos identificar o quanto os motivos, as opiniões e os próprios sentimentos que nutri tanto por si mesma quanto para com as demais pessoas vão adquirindo gradativamente maior consciência, reiterando que a personalidade apenas se constrói nas situações de desenvolvimento do indivíduo quando nestas situações, na relação com o mundo circundante, as particularidades da pessoa convertem-se em objetivações, para com as quais tanto se pode manter uma relação espontânea quanto consciente.

Vemos nesta história principiar relações mais conscientes para com o mundo e para com os outros homens, ainda que por hora circunscritas à esfera do seu trabalho, de onde podemos deduzir estar em curso também, o desenvolvimento de uma relação mais consciente para consigo própria.

Entretanto, embora evidente o enriquecimento que se opera nesta pessoa em termos da consciência que vai desenvolvendo e operacionalizando em sua vida, temos que esta ainda se encontra circunscrita ao nível da consciência sobre si.

Lembremos que a consciência sobre si compreende a delimitação, o reconhecimento de propriedades internas e externas que



decorrem de comparações, análises e generalizações, sintetizadas num sistema de representações sobre si, ou numa dada auto-imagem. Circunscreve-se portanto ao "caráter psíquico", estando aquém da auto-consciência, por nós considerada o centro organizador da personalidade.

Esta biografia revela a ampliação do auto-conhecimento de traços e propriedades individuais, entretanto inexistem indícios de que sejam estabelecidos os nexos entre este conhecimento e o sistema de relações sociais mais amplo no qual esta pessoa está inserida. O conhecimento sobre si ainda não é posto face às condições objetivas de existência, o que dificulta para esta pessoa "ir além de si mesma".

O nível de consciência sobre si aqui expresso, ainda que em maior relação com a individualidade em-si, com a particularidade, ampliou-se sobremaneira, abrindo possibilidades para a construção de sua individualidade para-si, e quem sabe, para o efetivo desenvolvimento da auto-consciência, condição fundamental para que as pessoas efetivem sua essência genérica.

Por outro lado, não podemos perder de vista que embora o desenvolvimento da auto-consciência seja influenciado por condições subjetivas, individuais, que implicam a superação da consciência sobre si, este desenvolvimento é acima de tudo condicionado por fatores sociais objetivos, e no caso da organização social capitalista, pela ideologia da alienação, que dificulta sobremaneira este desenvolvimento.

Desta forma, a análise da estruturação da auto-consciência demanda o reconhecimento desta dupla determinação, tendo em vista não

localizar no indivíduo o que não emerge de “seu interior” e não depende exclusivamente de sua volição, mas resulta de sua existência relacional, real e objetiva.

É principalmente pelos episódios narrados tendo a si mesma enquanto referência, que algumas propriedades do temperamento e do caráter tornando-se mais evidentes.

Sem perdermos de vista que as propriedades da personalidade desenvolvem-se e manifestam-se em unidade, mas considerando alguns aspectos que lhe são específicos, identificamos nesta biografia o desequilíbrio entre a força dos processos nervosos, com predomínio da excitação expressos numa excitabilidade emocional aumentada, numa sensibilidade, reatividade e extroversidade.

Em relação à estrutura do caráter, tendo em vista que esta resulta das reações provocadas pelas circunstâncias de vida da pessoa, reações estas que se tornam relativamente estáveis e automáticas, identificamos nesta pessoa traços tais como: autenticidade, laboriosidade, orientação a um fim determinado e perseverança, embora acompanhados de uma baixa auto estima, reforçada por alguma insegurança pessoal.

Tais expressões, tanto do temperamento quanto do caráter são bastante compreensíveis considerando tratar-se de uma história de vida acentuadamente marcada por adversidades, que com certeza lhe impuseram muitas modificações e poucas transformações na luta por uma existência humana, que é nos moldes atuais, desumana em sua base.



Pelo exposto, não podemos deixar de considerar o quanto esta biografia aponta uma importante contradição da realidade social. O trabalho na sociedade capitalista, é a fonte da alienação para a maioria da população, pois com o aparecimento e desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada, grande parcela dos trabalhadores transforma-se em operários assalariados, cuja principal propriedade é a sua capacidade de trabalho. Vender a força de trabalho é exigência para a manutenção da vida, para a satisfação de necessidades. Este é o caminho pelo qual o homem alienando-se de seu trabalho aliena-se do conteúdo mais essencial de sua existência.

O trabalho em creches, para além de não ser isento do esvaziamento próprio ao capitalismo, não é também no Brasil, um exemplo de efetivação daquilo que deveria ser o trabalho educativo com criança de zero a seis anos. Conforme posto no próprio Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998), os trabalhadores das creches representam hoje a faixa mais desqualificada da categoria dos educadores, tanto no que se refere à formação acadêmica quanto à remuneração. Outra não foi a razão, pela qual antes mesmo de se tornar atendente de creche, ao terminar os serviços de limpeza, "S" já trabalhava com as crianças.

Face o despreparo característico dos profissionais de creches e as baixas expectativas educacionais que se tem em relação a essas instituições, o fato de "S" desejar "cuidar bem" das crianças já caracterizava algo que a transformava em alguém com potencial para tornar-se educadora, dado reforçado inclusive pelo incentivo que lhe foi conferido pela

coordenadora da instituição. Com isso, motiva-se a concluir o 1º grau, depois o 2º grau e o magistério.

Embora seu relato não evidencie de modo explícito a relação entre as apropriações promovidas por estes cursos e o processo educativo das crianças que frequentam a creche, entre os aspectos teóricos e práticos que passam a sustentar seu novo trabalho enquanto professora de educação infantil, vemos que esta atividade não se configurou para ela enquanto uma atividade casual, mas sim como a realização de um projeto ideal que determinou e regulou diferentes atos.

Enfim, é na relação entre o esvaziamento que circunscrevia sua vida cotidiana anteriormente ao seu ingresso na creche, isto é, o grau de alienação a que sua vida se achava reduzida e as possibilidades que se descortinam para ela, que podemos compreender porque o trabalho na creche significou seu segundo nascimento.

Este segundo nascimento possibilitado pela ampliação das possibilidades de integração entre a produção da vida material e a auto-atividade, é o nascimento de uma relação mais consciente, ainda que à luz de uma consciência incipiente, contraditória e heterogênea para com a sua própria personalidade e para com o mundo. O fato psicológico mais decisivo que aqui se verifica é a própria mudança que se opera entre fins e motivos. Motivada pela possibilidade de ascensão profissional "S" retoma sua escolarização, por onde a aquisição de conhecimentos se põe enquanto fins específicos das ações a ela vinculadas. Mas neste processo, vemos a transformação deste fim em motivo, o que se traduz na criação de uma



necessidade nova, neste caso, a necessidade de conhecimentos. Neste sentido, o trabalho, conteúdo mais essencial da vida, a humanizou ao promover a criação de novas necessidades e novos motivos. Ela agora, tem motivos para aprender e educar.

2.3 – Da Singularidade à Universidade: totalidade histórico-social do processo de personalização de professores.

Considerando que os homens se realizam na história que constroem por meio da atividade, que desta construção desenvolve-se o psiquismo humano e consequentemente a personalidade, temos que a compreensão do homem enquanto indivíduo social real ou, que a compreensão de uma biografia, demanda prioritariamente a análise da estrutura que a sustenta, ou seja, da estrutura da atividade. Assim sendo, no estudo da personalidade é a estrutura da atividade a “categoria simples de análise,” isto é, a totalidade menor que encerra em graus variados as propriedades e leis de seu desenvolvimento.

Conforme já consideramos, a estrutura da atividade inicia sua formação por meio dos vínculos mediatizados criança-mundo, mediações estas garantidas tanto por pessoas quanto por objetos, posto que a atividade da criança já se revela desde sua origem realizando os vínculos entre os homens pela mediação dos objetos e para com os objetos pela mediação dos homens, ou seja, revela-se enquanto atividade objetivada. As relações iniciais da criança para com o mundo dos objetos e das pessoas



circundantes encontram-se fusionadas entre si, mas ao longo de seu desenvolvimento, ainda que preservadas as intervinculações, vão se produzindo suas diferenciações e se constituindo enquanto linhas de desenvolvimento diferentes, em função do caráter das atividades que lhes dão sustentação.

Definimos a estrutura da atividade enquanto um amálgama que congrega fundamentalmente, as atividades de relações da pessoa para consigo mesma, as atividades de relações interpessoais e as atividades em relação à produção social, representando portanto, a dimensão infra-estrutural do processo de personalização, e por sua importância essencial, a categoria simples de análise. Tendo em vista que a atividade em relação à produção social por excelência é o trabalho, e este, a atividade pela qual o homem produz e reproduz sua vida, isto é, sua efetiva atividade vital, é incontestável a centralidade de sua expressão na construção das dimensões objetivas e subjetivas da existência humana.

Atualmente, os homens realizam 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 eles e suas condições objetivas de existência, isto é, decorrentes da alienação.

A estrutura da atividade no contexto da alienação sintetiza quatro esferas interdependentes do funcionamento humano. A primeira esfera, congrega as atividades pelas quais prioritariamente, os indivíduos produzem, desenvolvem ou especificam capacidades, aptidões e

propriedades que se colocam a serviço de sua humanização. Chamaremos as atividades desta esfera de atividades fundamentais humanizadoras. A segunda esfera, reúne as atividades que prioritariamente põem em prática as capacidades desenvolvidas graças às atividades fundamentais humanizadoras, cujos resultados retornam em benefício do indivíduo e de sua essência genérica. Chamaremos as atividades desta esfera de atividades objetivas humanizadoras.

Estas duas esferas mantêm entre si uma relação de reciprocidade, por onde a ação de uma se reflete no desenvolvimento da outra e vice-versa. Há em comum entre elas o fato de se relacionarem diretamente às aspirações pessoais condicionadas socialmente. Tanto nas atividades fundamentais de humanização quanto nas atividades objetivas humanizadoras encontram-se ligados o sentido pessoal e a significação da atividade. Elas traduzem uma relação entre motivos e fins, isto é, entre o porque o para que da atividade.

A terceira esfera, compreende as atividades que promovem o desenvolvimento de capacidades, aptidões e propriedades, submetido porém às necessidades externas, às relações sociais objetivas em que elas se inscrevem. Chamaremos as atividades desta esfera de atividades conformadoras da força de trabalho. A quarta esfera, reúne as atividades que põem em prática as capacidades conformadoras da força de trabalho cujos resultados revertem-se diretamente em benefício da produção social em detrimento do indivíduo. Chamaremos as atividades desta esfera de atividades operacionalizadoras da força de trabalho.



Estas duas últimas esferas também mantêm entre si uma relação de reciprocidade, identificando-as o fato de que ambas deixam de ser para o homem o que deveriam ser realmente, ou seja, a sua expressão enquanto um ser que se objetiva de modo social e consciente, tendo em vista sua universalidade e liberdade. Nas atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho encontra-se perdida a unidade, a concordância entre os seus resultados objetivos e os motivos que as mobilizam, ou por outra, entre seus conteúdos objetivos e subjetivos.

Concideremos que o processo ativo que coloca o homem em relação com o mundo e com os outros homens suscita reações emocionais e sentimentos que mediatizam a relação do indivíduo para com o experienciado, contribuindo ou não para a construção de seu sentido pessoal. Este mesmo processo vai promovendo as condições para a apropriação de regras de conduta e de valores, para a aquisição de conhecimentos orientadores dos atos, para a construção de uma auto-imagem, a ser projetada no que se faz, enfim, vai propiciando a estruturação dos traços de caráter resultantes das assimilações condicionadas pelas relações sociais, pelos modos de atuar próprios a diferentes situações.

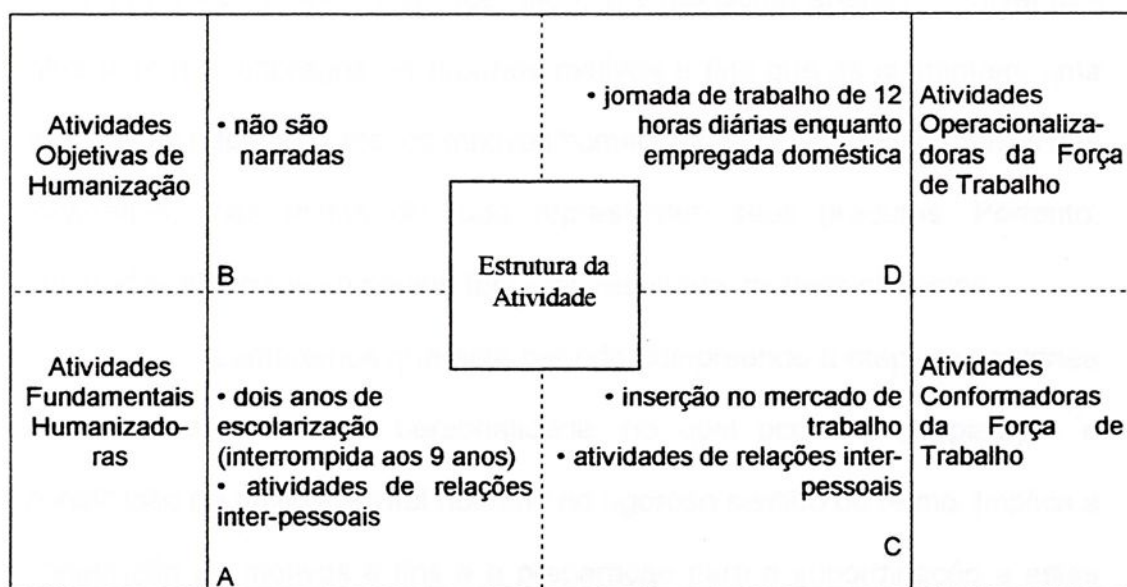
É também na base deste processo ativo que o homem estrutura a consciência sobre si e a auto-consciência, que pressupõem o seu nível de autonomia na participação de transformações que se operam tanto ao nível de sua vida pessoal quanto ao nível de sua essência genérica.



Desta forma, as emoções, os sentimentos, as atitudes face à existência e à própria consciência não operam diretamente na produção e reprodução da personalidade, mas outrossim, mediatizam os processos que a engendram, integrando sua dimensão super-estrutural.

Temos portanto, que a estrutura da atividade sintetiza a dimensão infra-estrutural da personalidade mediatizada por seus aspectos super-estruturais, e para efeito de sua decodificação no processo de personalização em estudo organizamos sua apresentação a cada decénio da biografia investigada.

1 – Primeiro Decénio



Quadro 1 - De 0 (zero) a 10 (dez) anos de idade

No período entre zero e dez anos verificamos o empobrecimento das atividades humanizadoras conforme apontam os quadrantes A e B. Deduzimos que possivelmente algumas atividades desta natureza ocorreram, especialmente aquelas imprescindíveis para o domínio

da vida cotidiana, entretanto, na medida em que ausentes da narrativa entendemos que suas repercussões não atingiram a expressão necessária para serem caracterizadoras deste período de vida.

O emprego do tempo desta pessoa em idade escolar já aponta o domínio das atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho em detrimento das atividades orientadas para sua formação humano-genérica. Suas atividades já se encontram subordinadas de forma direta e objetiva à preparação e execução do trabalho social, conforme posto nos quadrantes C e D.

O domínio extremo dos quadrantes C e D evidencia a exterioridade das atividades efetivadas neste período (sua natureza abstrata), exterioridade esta que não fica circunscrita apenas ao nível dos atos mas que impregna os próprios motivos e fins que as sustentam, uma vez que as necessidades, os motivos humanos não constituem as bases das atividades, mas acima de tudo representam seus produtos. Portanto, atividades abstratas só podem ter como resultado, motivos abstratos.

Lembremos que este período compreende a etapa espontânea do desenvolvimento da personalidade, no qual ocorre a preparação e construção da atividade vital humana no rigoroso sentido do termo. Implica a construção de motivos e fins e a preparação para a subordinação a estes das ações realizadas. Quanto mais empobrecidas as atividades mais empobrecido estará este processo de construção, a refletir-se ao nível das emoções e dos sentimentos, na estruturação dos traços de caráter, e acima de tudo, no estabelecimento de relações cada vez mais conscientes para

com a sociedade e para com os outros homens, que por sua vez conduzem à uma relação mais consciente para consigo próprio.

2- Segundo Decênio



Quadro 2 - De 10 (dez) à 20 (vinte) anos de idade

Durante o período que transcorre dos dez aos vinte anos se mantém a primazia das atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho conforme se verifica nos quadrantes C e D.

As mudanças que ocorrem em relação ao estágio anterior dizem respeito às atividades referentes ao casamento e a maternidade (tarefas domésticas), incluídas dentre as atividades abstratas uma vez que se mostram na biografia ocorrência fortuitas, determinadas a “partir de fora” ou, a partir de condições objetivas que parecem a esta pessoa impossível se safar. Mais uma vez, a dimensão concreta da personalidade subjugase à dimensão abstrata, representada pela complexificação em que vai se constituindo de um conjunto fragmentado de papéis.

Vemos, conforme posto nos quadrantes A e B o quanto as atividades fundamentais e objetivas de humanização vão se reduzindo a praticamente nada, enquanto as demais atividades se colocam cada vez mais a serviço do trabalho socialmente produtivo, embora corrompido pela alienação.

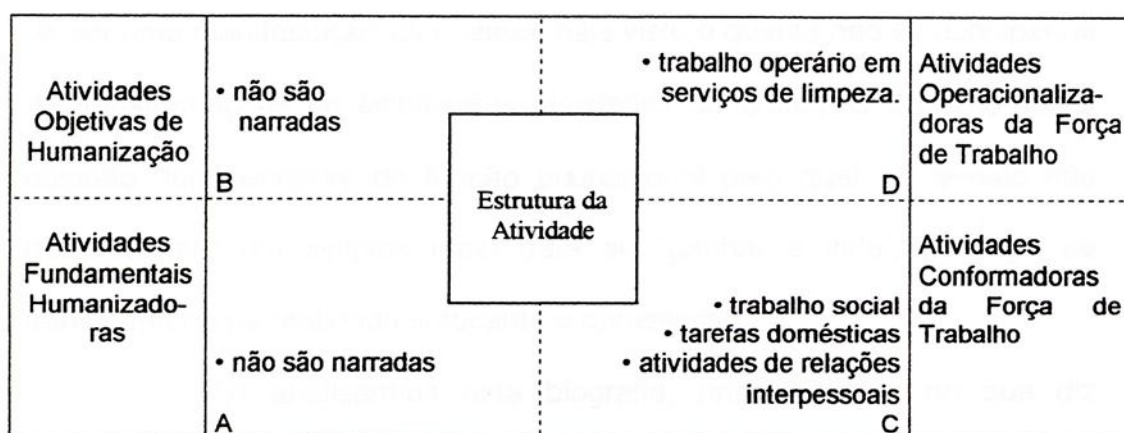
Considerando inclusive o disposto no quadro 1, temos que pela primazia das atividades alienantes o desenvolvimento efetivo das capacidades humanas superiores (análises, sínteses e generalizações em nome de ações transformadoras) se vê comprometido. Neste sentido, avaliamos que tais atividades (abstratas) proporcionam meramente o desenvolvimento de habilidades necessárias ao desempenho das funções ocupacionais exercidas. Estando na dependência de atividades alienantes, o desenvolvimento de capacidades sofre todas as limitações impostas diretamente pelas condições objetivas que as sustentam.

Analisando os efeitos destes aspectos infra-estruturais ao nível da super-estrutura da personalidade, verificamos uma continuidade da etapa espontânea. Os sentimentos experienciados são reativos, em nada operando no sentido transformador, ao mesmo tempo em que são acompanhados da reprodução de valores, da busca do atendimento às regras de conduta, sob total condicionamento das condições sociais objetivas, o que exacerba ainda mais tais sentimentos.

Este é um período desta biografia acentuadamente marcado por dificuldades que se referem às atividades de relações inter-pessoais e de relações para consigo própria, especialmente no âmbito das tarefas

domésticas, resultantes da incorporação das relações sociais e de suas contradições no âmago da personalidade desta pessoa. Tais contradições assentam-se em conflitos que se estabelecem entre as possibilidades de manifestação de si e as consequências subjetivas do trabalho alienado.

3 – Terceiro Decênio



Quadro 3 - De 20 (vinte) à 30 (trinta) anos de idade

Observamos que o período que compreende dos 20 (vinte) aos 30 (trinta) anos aponta uma continuidade em relação ao período anterior. A estrutura da atividade praticamente não se altera, exceto no que se refere ao quadrante D, que aponta uma mudança da função ocupacional.

O fato de haver esta mudança não implica porém, alterações mais decisivas na estrutura da atividade tendo em vista a inexistência de transformações em sua dinâmica global. Embora exercendo outra função ocupacional permanece o esvaziamento representado nos quadrantes A e B. Este dado exemplifica o quanto a organização capitalista oportuniza a dicotomia entre as atividades concretas e abstratas e suas implicações na

formação da personalidade, pois a abstração de dada atividade não é atributo da função ocupacional mas do quanto tal atividade não se reverte em benefício do desenvolvimento genérico do homem, consumindo seu tempo, exaurindo suas energias, limitando as perspectivas para o seu pleno crescimento.

A soberania absoluta dos quadrantes C e D ilustra o quanto sob a égide das atividades abstratas, o trabalho social (quadrante D) deixa de ser uma manifestação da pessoa, haja visto o quanto não se acompanha de transformações no âmbito das atividades concretas. O trabalho social abstrato, independente da função ocupacional pela qual se reveste não deixa de ser um simples meio para se "ganhar a vida", ou seja, se transforma numa realidade sufocante e opressora.

Ao analisarmos esta biografia, principalmente no que diz respeito aos períodos representados nos quadros 2 e 3, vemos o quanto são mantidos os mesmos padrões cotidianos de funcionamento, especialmente no que diz respeito às atividades de relação pessoal e interpessoal como aponta a dinâmica de vida pessoal e familiar, e inclusive, dos modos de funcionamento aos quais são associados sofrimentos psíquicos.

Considerando a grosso modo, que as atividades fundamentais e objetivas de humanização possuem caráter de produção do indivíduo e do gênero humano, e as atividades conformadoreas e operacionalizadoras da força de trabalho de reprodução, a supremacia das segundas sobre as primeiras resulta na impossibilidade da pessoa manifestar-se ou, objetivar-se em seus próprios atos. Quando as atividades de produção da vida deixam

de ser criativas e transformadoras, limitam-se em contrapartida as possibilidades de transformação do próprio homem. Portanto, repetir, manter, reproduzir, subordinar-se, resignar-se etc. revelam-se enquanto mais uma das formas de expressão psicológica do trabalho alienado que restringe a dimensão super-estrutural da personalidade, e em especial o desenvolvimento da consciência, da autonomia necessária para toda e qualquer transformação.

4 – Quarto Decênio

Atividades Objetivas de Humanização	• atividades mais orientadas pela consciência sobre si. • luta pela ocupação de tempo livre. • realização pessoal profissional.	• trabalho enquanto professora. • trabalho enquanto atendente de creche. • trabalho operário em serviço de limpeza.	Atividades Operacionalizadas da Força de Trabalho
Atividades Fundamentais Humanizadas	• escolarização – Ensino Médio Regular e Magistério • início do Curso superior • cursos complementares.	• escolarização – Programa de Alfabetização De Adultos e Suplência de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. • tarefas domésticas • trabalho social. • atividades intermediárias familiares	Atividades Conformadoras da Força de Trabalho

Quadro 4 - De 30 (trinta) à 40 (quarenta) anos de idade.

Neste período ocorrem as mudanças mais significativas de toda esta biografia com uma reconfiguração em todos os quadrantes, conforme aponta o quadro 4.

Diferentemente das etapas de vida anteriores, as atividades fundamentais e objetivas de humanização passam a fazer parte do emprego

do tempo, que deixa de ser ocupado exclusivamente pelas atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho.

Tendo em vista o quadrante C, verifica-se a permanência das mesmas atividades das etapas de vida antecedentes, ou seja, trabalho social, atividades domésticas e atividades de relações inter-pessoais, acrescidas daquelas relativas à escolarização representadas pela participação no Programa de Alfabetização de Adultos e Suplência de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

Embora em princípio, as atividades relativas à escolarização devessem possuir natureza concreta, temos que este não é o caso na sociedade capitalista, e assim ocorre nesta biografia. Isto porque, o retorno à escola, embora aventado enquanto desejo infantil, quando ocorre é absolutamente determinado por exigências objetivas externas. Na medida em que a conclusão do 1º Grau se põe enquanto condição para uma ascensão ocupacional adquire um caráter essencialmente utilitário. Portanto, as atividades escolares são atividades abstratas quando se reduzem apenas a um meio para se alcançar algo, quando caracterizadas prioritariamente pelo domínio das aprendizagens exigidas nas futuras atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho.

Nestas condições desintegra-se a unidade entre o significado e o sentido destas atividades. Ou seja, as atividades escolares possuem uma significação para a pessoa mas apenas na medida em que são necessárias para a realização de futuras operações do trabalho. Na medida em que estas atividades encontram-se subjugadas a esta esfera de significação, os

motivos encontram-se condicionados pelos fins, ou por outra, os primeiros encontram-se determinados pelos segundos e não o seu contrário. Como consequência, ocorre um esvaziamento da própria construção do sentido pessoal destas atividades comprometendo sobremaneira a expressão do sentido no significado. Assim sendo, as atividades escolares têm seu sentido empobrecido quanto mais são determinadas por significações para com as quais, o indivíduo não mantém uma relação pessoal efetiva e consciente.

Entretanto, acreditamos que as atividades escolares inscrevem-se entre aquelas atividades que possuem, ainda que indiretamente, um caráter de aprendizagem concreta. É enquanto expressão da concretude indireta das atividades escolares dispostas no quadrante C, que consideramos concretas as atividades escolares ulteriores, dispostas no quadrante A.

Verifica-se um salto qualitativo nesta história na medida em que por conta das novas atividades implementadas (o trabalho junto às crianças na creche) reconfiguram-se os motivos e os próprios fins das atividades escolares. É a partir desta reconfiguração que a busca de conhecimentos vai se convertendo em um fim, expressando o aparecimento de um novo motivo, um motivo superior, qual seja, o crescimento pessoal, a própria humanização.

Nota-se no tocante a esta questão outra contradição do capitalismo, posto que, por mais que as atividades escolares estejam determinadas pelo valor de troca, elas guardam potencialmente as possibilidades para a atribuição e fruição do valor de uso. A superação desta

contradição coloca-se na dependência da consciência que disponha o educador sobre seu papel mediador na implementação de um ato educativo a serviço da formação humanizadora dos indivíduos ou, a serviço da formação da mão de obra exigida pelo mercado.

Se o saber sistematizado possui para o educador simplesmente valor de troca, a atividade educativa fica circunscrita a um treinamento técnico, despida portanto da dimensão político-pedagógica que por natureza deveria dispor. Esvaziado do valor de uso, tanto os conhecimentos quanto o próprio trabalho educativo não instrumentalizam o educador para valorar, escolher, decidir, intervir e assim, transcender uma relação pragmática para com a educação.

Mas o educador que estabelece uma relação consciente com o conhecimento e para com sua prática pedagógica, que supera a tensão entre valor de uso e valor de troca, pode ter no seu trabalho a condição de educabilidade do ser humano. Assim sendo, é somente fundamentada na consciência sobre a natureza inacabada, histórica dos homens que os educadores podem implementar transformações efetivamente humanizadoras em outros indivíduos, transformando-se a si mesmos neste processo. Portanto, a superação da contradição acima referida encontra-se na dependência do grau de alienação a que se encontra subjugado o educador, que tanto será maior ou menor, quanto puder estabelecer relações entre os sentidos e as significações de seus atos, posto que estas relações desempenham um papel fundamental na produção da consciência.

Vimos na biografia em questão ocorrer um enriquecimento geral das atividades implementadas que conseqüentemente concorre para o enriquecimento da personalidade. Entretanto, a afirmação deste salto qualitativo não pode ingenuamente, ser identificado com uma perda do poder por parte das atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho. Da mesma forma que apontamos o caráter concreto secundário das atividades abstratas escolares, temos aqui o seu contrário, ou seja, também há um caráter abstrato secundário nas atividades fundamentais e objetivas de humanização, dupla pertença esta que consideramos própria e inerente à organização social capitalista. Dentre as conseqüências da abstração indireta das atividades concretas, temos quão difícil se revela o desenvolvimento da auto-consciência, do "caráter moral".

Acreditamos que no seio do capitalismo a grande maioria das pessoas consegue, no máximo, o desenvolvimento da consciência sobre si. O mais, com certeza colocaria este modelo de organização social em risco pois teria como conseqüência uma participação ativa dos indivíduos em todas as atividades coletivas de transformação emancipadora das condições sociais, participação fundamental para a elevação dos indivíduos e da sociedade a um plano superior.

Assim sendo, avaliamos que no capitalismo uma das possibilidades para minimizar a ruptura entre atividades concretas e abstratas, ou por outra, do trabalho abstrato preservar alguma concretude, reside na possibilidade para proporcionar para além do salário, algum nível de realização pessoal, o que é bastante enfatizado na biografia em questão.



O amor à profissão, não obstante as condições capitalistas permite, ainda que com restrições, o desenvolvimento de capacidades, o estabelecimento das correlações entre motivos e fins da atividade, a gratificação com os sentimentos mobilizados por tal atividade, enfim, permite atribuição de sentido pessoal à medida em que coloca este desenvolvimento a serviço do enriquecimento da própria pessoa.

Os efeitos das modificações implementadas na dinâmica infra-estrutural desta personalidade ao nível super-estrutural são verificados na medida em que os reguladores dos processos de produção e reprodução de si mesma, ou seja, os sentimentos, os valores, as idéias, as ideologias, as características pessoais etc. vão se tornando menos intuitivos e espontâneos, condição para o desenvolvimento e operacionalização da consciência sobre si, e quem sabe um dia, da auto-consciência. Entretanto, não podemos perder de vista que todas estas mudanças não possuem o poder de abolir por si mesmas as contradições sociais objetivas, às quais, os indivíduos no capitalismo ainda permanecem tributários.

Fica evidente o quanto as circunstâncias objetivas de vida delimitam o campo de atividades que põe o indivíduo em relação com o mundo, isto é, condicionam a estrutura da atividade, que por sua vez é o fundamento da personalidade. É a partir destas circunstâncias que se definem as possibilidades para o desenvolvimento do processo de personalização.

Conforme definido anteriormente, os princípios gerais que regem este desenvolvimento referem-se à qualidade dos vínculos do



indivíduo com o mundo, ao grau e organização das atividades em relação aos motivos, e finalmente, ao grau de subordinação desta organização à consciência sobre si e auto-consciência.

Pela análise da biografia em questão, fica evidente quão empobrecidos se revelam os vínculos desta pessoa para com suas condições objetivas de existência, empobrecimento este, representado pelo conjunto de atividades implementadas, a partir do qual se construiu a estrutura motivacional e emocional desta personalidade. Durante grande parte de sua vida as atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho se impuseram em detrimento das atividades fundamentais e objetivas de humanização. As atividades pelas quais se firma seu vínculo com o mundo são promotoras, quase exclusivamente, de apropriação de objetivações em si imprescindíveis para o domínio da vida cotidiana e para a venda de sua força de trabalho. Por meio de atividades desta natureza as relações da pessoa para com o mundo e para consigo mesma vão se firmando cada vez mais enquanto relações alienadas, que se opõem à pessoa, subjugando-a por inteiro no hiato entre os significados sociais e o sentido pessoal de seus próprios atos.

Face estes vínculos é que o trabalho enquanto professora na creche, que ao mesmo tempo determinou e promoveu apropriações qualitativamente superiores, pode exercer um papel reorganizador na dinâmica de sua personalidade. Nesta ampliação, no enriquecimento dos vínculos ativos com suas condições objetivas de existência reside aquilo que chama de seu “segundo nascimento”. Esta afirmação reitera o que já

afirmamos anteriormente sobre o fato de que é apenas nas condições do trabalho socialmente produtivo que o homem se coloca na presença das forças sociais mais desenvolvidas e mais decisivas, por onde pode desenvolver mais inteiramente suas capacidades individuais.

Este dado nos reporta ao segundo princípio que rege o desenvolvimento da personalidade, qual seja, o grau e organização das atividades em relação aos motivos.

Primeiramente, ao focalizarmos as atividades que sustentam a vida de "S" anteriormente ao seu ingresso na instituição educativa, verificamos o quanto elas reproduzem o padrão de funcionamento próprio à classe trabalhadora, que não dispõe de outro bem se não a força de trabalho. Não tendo no trabalho a livre manifestação, trabalha para viver na mesma medida em que vive para trabalhar, convertendo assim, a vida pessoal num mero espaço para a reprodução da força de trabalho.

Mas é sabido que não existem atividades desprovidas de motivos pois estes, ainda que ocultos para o indivíduo com certeza se fazem presentes. É o estabelecimento consciente da relação entre atividades e motivos que cria a unidade da personalidade possibilitando uma integração entre as diferentes esferas da vida. Nisto reside a possibilidade da personalidade ser uma configuração relativamente estável das principais orientações motivacionais da pessoa, posto que as correlações internas destas orientações no conjunto das atividades formam o que habitualmente se conhece enquanto perfil psicológico geral da personalidade.



O homem ao estabelecer uma relação objetiva entre aquilo que o leva a agir e aquilo para o qual se orienta a sua ação como resultado imediato, ou seja, entre motivos e fins, cria o sentido consciente daquilo que faz e portanto, de sua própria vida. Por isso, temos que o sentido pessoal se constrói precisamente na relação do sujeito com os fenômenos que se lhe tornam conscientes. Na medida em que o sentido pessoal traduz a relação entre motivos e fins, a descoberta do grau e organização das atividades em relação aos motivos demanda o desvelar desta relação.

Na biografia em estudo verifica-se como consequência de condições sócio-econômicas de vida o quão desagregadas se encontram tais relações e conseqüentemente, o quanto esta desintegração esvazia o funcionamento desta pessoa de sentido pessoal. O trabalho enquanto empregada doméstica e enquanto auxiliar de serviços gerais possui para ela uma significação objetiva entretanto, o que incita estas ações não é algo que emerge deste conteúdo objetivo mas sim, a necessidade do salário. Disto resulta a inexistência de uma relação pessoal para com aquilo que faz, e nestas condições se instala a alienação entre os sentidos e as significações, entre conteúdos subjetivos e objetivos daquilo que é feito. A alienação prática do trabalho cria uma contradição interna e o que é pior, "ensina" aos homens pelos mecanismos da ideologia do capital como sobreviverem de modo dual e fragmentado.

É contando com esta desagregação interna que "S" inicia seu trabalho na creche e por ele dá os primeiros passos em direção à uma importante transformação psicológica. Inicia a construção, nesta atividade

prática ocupacional, da relação entre o sentido e o significado da atividade implementada por onde as significações concretas, os conhecimentos que adquire, o saber-fazer, tornam-se menos independentes do sentido subjetivo de suas ações. Estas significações por não se colocarem sob o domínio exclusivo do salário promovem uma busca crescente de conhecimentos que as ampliam, adquirindo assim possibilidades humanizadoras. O novo sentido do trabalho se firma na apropriação dos conhecimentos fundamentais para sua realização e determina modificações práticas e/ou teóricas nas ações realizadas, que por sua vez, transformam as operações mantendo neste processo a unidade necessária entre motivos e fins.

Tendo em vista que à medida com que mudam as operações, as ações e as atividades, mudam também as próprias funções psicológicas, vemos o quanto a transformação das propriedades e forças humanas encontra-se na dependência estritamente objetiva da estrutura global das atividades que põem o homem em relação com o mundo.

Ocorre nesta biografia um crescimento em relação à organização das atividades face os motivos que lhe dão sustentação, ainda que por ora este nível de organização não tenha ultrapassado em muito o âmbito do trabalho social. Sua vida privada ainda se revela submetida a padrões de funcionamento fragmentados atendendo à estrutura de seu "caráter psíquico" e ao nível incipiente de desenvolvimento de sua consciência, o que nos leva em direção ao terceiro princípio orientador do desenvolvimento da personalidade, qual seja, o grau de subordinação das

atividades em relação aos motivos aos níveis da consciência sobre si e auto-consciência.

Vimos que há um avanço em relação à tomada de consciência dos motivos em relação às atividades instalando-se no interior desta personalidade uma maior unidade. Houve uma ampliação no processo de apropriação do mundo, entretanto esta ampliação ainda encontra-se restrita às condições imediatas de vida, à genericidade em si. A particularidade não deixou ainda de ser o eixo organizador de sua vida e sob estas condições, que são também determinadas por processos de apropriações e objetivação alienados e alienantes, a tomada de consciência possível não deixa de ser subordinada ao nível da consciência sobre si.

A este nível toda tomada de consciência se revela parcial, pois o pleno desenvolvimento da consciência humana pressupõe um movimento de superação da consciência sobre si em direção à auto-consciência, ou seja, reflete um processo que põe o conhecimento sobre si em relação com o mundo objetivo permitindo à pessoa perceber-se integrante de um sistema geral de intervinculações entre os homens e a sociedade, isto é, enquanto um ser consciente de sua existência humano genérica.

Assim sendo, temos que o desenvolvimento da personalidade não reflete pura e simplesmente uma dinâmica psicológica interna mas encontra-se essencialmente mediatizada pela dinâmica da formação social em que se desenvolve. Esta biografia ilustra o quanto a personalidade não é o centro interno organizador das interações do homem com suas condições

de existência mas sim, o centro de sua própria existência, que é por natureza social e histórica.

Assim sendo, a análise da singularidade deste processo de personalização particular, propicia-nos o desvelamento geral das bases reais da personalidade humana, assim sintetizado:

Posto que as condições objetivas de existência circunscrevem as possibilidades de desenvolvimento do reflexo psíquico da realidade, da atividade subjetiva, quanto maior o empobrecimento destas condições maiores os limites deste desenvolvimento.

O empobrecimento do universo físico-material e humano que sustenta a construção da individualidade tem como consequência o embotamento da dinâmica do processo de apropriação-objetivação, por onde os limites impostos até mesmo para as apropriações de objetivações genéricas em-si tornam-se impeditivos para as apropriações das objetivações genéricas para-si e conseqüentemente, para a plena humanização do indivíduo.

Esta conjuntura objetivo-subjetiva onde o ter, ainda que no limite mínimo da manutenção da sobrevivência, esmaga as possibilidades do ser, rompe a unidade necessária entre atividades, fins e motivos, criando uma dualidade na estrutura motivacional e emocional da personalidade representada pela contraditoriedade entre motivos geradores de sentido pessoal e motivos estímulos.

As necessidades da pessoa adquirem objetividade, isto é, se convertem em motivos na relação com seu campo de atividades, portanto, a



estruturação e a qualidade dos motivos mantém uma relação direta e de dependência para com a estrutura das atividades implementadas, de tal forma que quanto maior a estreiteza desta estrutura menores as possibilidades para que as necessidades se objetivem. Necessidades não objetivadas são necessidades frustradas, potencialmente geradoras de sofrimento psíquico, conseqüência direta da alienação entre a dimensão objetiva e subjetiva da existência individual.

O atendimento prioritário aos motivos estímulos, atendimento este determinado na maioria das vezes pela luta pela sobrevivência, acaba por apresentar os fatos existentes como se fossem casuais, fortuitos, independentes das atividades que são implementadas e de seus motivos determinando uma relação essencialmente espontânea para com o mundo e para com a própria pessoa.

A primazia das relações espontâneas para com os fenômenos existentes vai ampliando o domínio da ideologia justificadora das condições de alienação e promovendo cada vez mais, o falseamento da consciência, culminando na falência constitucional do sujeito individual face às circunstâncias objetivas de existência.

Sob a égide do capitalismo se verifica a estreiteza do campo de atividades disponibilizado para a grande maioria das pessoas, quando as atividades prioritariamente desenvolvidas são as atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho cujos resultados revertem-se em benefício da produção do capital em detrimento dos indivíduos e de seu processo de personalização.



O desenvolvimento das atividades conformadoras e operacionalizadoras da produção da vida material em detrimento das atividades fundamentais e objetivadoras de humanização, vai criando um hiato cada vez maior entre o sentido pessoal e a significação das atividades, isto é, entre seus motivos e fins, e neste hiato, se fundam as condições para a construção cindida da subjetividade humana.

Esta cisão impossibilita ao indivíduo viver a unidade entre as experiências subjetivas e objetivas obliterando o desenvolvimento máximo de sua genericidade consciente, isto é, o desenvolvimento do nível de consciência para-si (ou da auto-consciência) pela qual o homem objetiva seu essência enquanto um ser que trabalha, consciente, social, universal e livre.

Saltos qualitativos no processo de personalização revelam-se possíveis pela ampliação do campo de atividades quando passam a ser implementadas ações pelas quais a pessoa produz, desenvolve e operacionaliza novas capacidades aptidões e propriedades individuais a se colocarem a serviço de sua humanização.

O trabalho social representa a possibilidade mais efetiva de ampliação do campo de atividades, posto que por seu intermédio o indivíduo se coloca na presença das forças produtivas mais decisivas para a promoção da auto-atividade e conseqüentemente, para o enriquecimento da estrutura motivacional e emocional de sua personalidade.

À medida em que a vida pessoal reflete o sistema da produção social, isto é, que a ordem de relações políticas e econômicas subordina a si o desenvolvimento do psiquismo, o crescimento promovido pela auto-

atividade é acompanhado por correspondente ampliação das esferas da vida cotidiana.

É na base da auto-atividade que se descortina uma relação mais consciente da pessoa para consigo mesma e para com o mundo, ainda que esta consciência em seu desenvolvimento embrionário, circunscreva-se ao nível de consciência sobre si.

Mas o nível de consciência sobre-si limita-se à esfera da individualidade em-si e por si mesmo não garante a ascensão em direção à auto-consciência, ou seja, não assegura o estabelecimento de relações cada vez mais conscientes para com as diferentes formas, pelas quais subjetiva e objetivamente, o homem produz e reproduz a sua vida.

Posto que a consciência é dimensão super-estrutural nuclear do processo de personalização seu grau de subordinação à consciência sobre-si e/ou auto-consciência é o parâmetro central para a análise de seu desenvolvimento. Pela impropriedade de se localizar no indivíduo aquilo que não depende exclusivamente de sua ação individual, temos que são os processos alienados e alienantes de apropriação e objetivação determinados pela organização social centrada na propriedade privada dos meios de produção os maiores obstáculos para a ascensão do nível de consciência sobre-si em direção à auto-consciência, ou seja, para a expressão da atividade humana enquanto práxis.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho partindo do pressuposto que o processo de personalização do professor desempenha importante papel na objetivação de sua atividade enquanto educador. Buscamos primeiramente, verificar a existência ou não, deste reconhecimento no ideário pedagógico das duas últimas décadas, dado que se confirmou pelo destaque conferido à personalidade do professor tanto no que se refere à sua formação quanto no exercício de suas funções. A pessoa do professor, a sua subjetividade, apareceu enquanto dado de referência para a construção de um novo modelo pedagógico tendo em vista superar os desafios que atualmente se apresentam às escolas e aos educadores.

Constatar esta relevância determinou por sua vez, a análise das bases teóricas sobre as quais se edificam tais proposições, posto que o conceito de personalidade como qualquer outro, não pode ser tomado de maneira recortada em relação aos seus fundamentos. Ao buscarmos estes fundamentos deparamo-nos com um primeiro dado digno de atenção, posto que este ideário pedagógico não apresentou de modo explícito sua concepção de personalidade. A inexistência desta explicitação e a utilização que se fez deste conceito permitiu-nos deduzir que se toma a personalidade enquanto sinônimo de pessoa e esta, possuidora de uma essência com qualidades próprias e inalienáveis independentemente das condições em que se desenvolve.



Esta concepção de pessoa e personalidade vincula-se ao modelo clássico de psicologia que tomando o homem como fim, como valor supremo, afirma a existência nele de uma qualidade psíquica essencial e converte esta estrutura interna em objeto de estudo. Tendo o ser humano enquanto fenômeno essencial a sociedade aparece enquanto um epifenômeno e não, enquanto um conjunto de circunstâncias imprescindíveis para o desenvolvimento das características essenciais de sua condição, ou seja, para sua humanização. O homem e consequentemente a essência humana são apreendidas de maneira abstrata sendo explicados por teorias e conceitos a-históricos e a-críticos.

Estas premissas escamoteiam a verdadeira essência humana que é realizar-se nas relações sociais quando então, as inúmeras possibilidades do ser humano atualizam-se ou fracassam no processo histórico-social de sua auto-construção. Impregnado por este modelo teórico abstrato o destaque conferido à personalidade do professor não se encontra acompanhado dos elementos imprescindíveis para uma compreensão objetiva acerca da personalidade humana, bem como de seu processo de formação. A subjetividade é tomada de maneira dicotômica em relação ao mundo objetivo, a ter como consequência a inexistência de um reconhecimento fundamental: a personalidade dos homens é determinada pelas relações que estabelecem, por meio da atividade, com o mundo exterior. Assim sendo, as características deste mundo exterior circunscrevem as condições de desenvolvimento da personalidade.



Marx (1987), ao afirmar na VI Tese sobre Feuerbach que a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular, mas sim o conjunto das relações sociais, apresenta de modo incontestável uma verdade preterida pela psicologia clássica e pelo ideário pedagógico por ela contaminado, os quais por não apreenderem de maneira crítica a essência humana abordam os fenômenos psicológicos enquanto dados existentes por si mesmos ou, expressões dos indivíduos tomados isoladamente.

Entender a essência humana como relação e consequentemente, os polos entre os quais existe uma relação, pressupõe no método dialético entendê-la enquanto movimento, como produção recíproca, isto é, como processo criador alimentado exatamente pelas contradições que a singularidade e a universalidade encerram. Não se trata meramente de se reconhecer correspondências entre essência e existência humana tratando-as por exemplo, como se fossem as duas colunas de um dicionário bilingüe. Posto que o ser humano é o conjunto das relações sociais, em sua efetividade o homem encontra-se inevitavelmente unido aos outros homens e organiza historicamente os modos desta união. Conceber a essência humana enquanto conjunto das relações sociais implica reconhecer que estas relações são produzidas pelos homens por meio da atividade consciente, encontrando-se na base destas relações, as relações sociais de produção. Este dado apresenta de modo implacável a conexão entre a subjetividade e a atividade vital do homem, pela qual ele constrói a si e ao seu mundo. O indivíduo humano só existe enquanto tal porque as atividades que implementa para satisfazer suas necessidades pressupõem

um necessário intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos isto é, só se realiza face uma sociedade que lhe permite formar-se e desenvolver-se. Não se trata portanto, do estabelecimento de relações lineares entre homem e sociedade mas outrossim, explica-lo enquanto unidade e luta destes contrários.

Conforme posto no transcurso deste trabalho, a construção da subjetividade humana não se explica nem por meio de dados biológicos nem por meio de contingências. Ainda que ambas possibilidades explicativas contenham algo de verdadeiro não abarcam o fenômeno em sua totalidade concreta posto dicotomizarem singularidade e socialidade, indivíduo e gênero humano. É fato existir no indivíduo uma singularidade irredutível às coordenadas sociais, mas a essência, o ser desta singularidade é exatamente sua constituição genérica uma vez que o homem apenas se individualiza através do processo histórico-social, e não apesar ou em detrimento dele. Isto é, existe intervinculação e interdependência entre singularidade e socialidade posto que o indivíduo é um ser social singular única e exclusivamente na medida em que é um ser social genérico.

Assim sendo, todo e qualquer tratamento dispensado à personalidade humana que não leve em conta este princípio basilar da constituição do psiquismo apreende a aparência do fenômeno e versa sobre a pseudoconcreticidade de sua manifestação.

Neste sentido, quando afirmamos no capítulo I deste estudo não existir no ideário pedagógico em questão uma sólida teoria a respaldar a importância atribuída à personalidade do professor e nos propusemos a



sistematiza-la, dado posto nos capítulos II e III, objetivamos exatamente a superação de interpretações abstratas. Para tanto, foi necessário explicar como a personalidade do indivíduo resulta da generalidade das relações sociais ou seja, como, em sua particularidade pode ser explicada pela correlação dialética do singular com o universal.

Em nossa trajetória conceitual vimos que o dado histórico que dá lugar à unidade destes contrários é a organização social do trabalho ou, o papel decisivo de sua divisão, posto que sem ela os seres humanos não difeririam entre si em maior medida do que os animais de uma mesma espécie. A divisão do trabalho social é o fundamento mais decisivo para a individuação do homem. Esta afirmação exige por sua vez, que não se tome enquanto sinônimos divisão do trabalho social ou, divisão técnica do trabalho e divisão social do trabalho, posto ser a segunda que engendra a alienação e que deve portanto ser abolida. Pelo trabalho organizado socialmente o homem objetiva sua essência humana real e constrói um patrimônio social afora de si mesmo modificando a natureza, produzindo a cultura enfim, construindo sua “segunda natureza”.

Marx (1987) afirma tanto na I quanto na II Tese sobre Feurbach a atividade humana enquanto “atividade objetiva”, sensorial, real, isto é, como práxis, e o mundo dos objetos, a ser então apropriado pelos homens, enquanto a própria objetivação teórico-prática da essência humano genérica. A realidade objetiva, a sociedade e as relações que a constitui são produtos da atividade humana inexistindo fora da história, das relações sociais de produção. Assim sendo, o mundo criado pelos homens não é mero objeto da

percepção e contemplação passiva, algo em si e exterior ao homem mas sim, o objeto de sua práxis. Deste modo, a práxis é o fundamento da existência humana e conseqüentemente, do desenvolvimento do psiquismo e da personalidade. O homem, o é enquanto tal porque se apropria das objetivações de outros homens e apenas o faz por meio de sua atividade objetivadora.

É fato portanto, que a realidade objetiva não é um dado independente dos homens e da mesma forma, o psiquismo e suas diferentes formas de manifestação também não são fenômenos em si, independentes da realidade objetiva. Disto conclui-se, que apreender a personalidade enquanto algo em si, pertencente aos indivíduos tomados isoladamente é ignorar a gênese de sua estruturação e olvidar que a atividade material, real, adequada a motivos e finalidades é o fundamento de seu desenvolvimento.

Portanto, não cabe a nenhuma proposta que se pretenda verdadeiramente transformadora preterir daquilo que Marx (1987) dispõe na VII Tese sobre Feuerbach, ao afirmar que o homem (e seus sentimentos!) pertence inexoravelmente à uma forma determinada de sociedade posto que as formas particulares que as sociedades assumem ao longo da história condicionam a construção dos indivíduos que a integram. Toda análise que se fizer do indivíduo terá que se fundar no momento histórico-social, no grupo, na classe social a que ele pertence, enfocando a relação dialética homem-sociedade. Se uma dada organização social, como acontece no capitalismo, usurpa dos seus integrantes as condições fundamentais da práxis alienando-os, então o fato de pertencerem todos, à mesma espécie

natural, e compartilharem todos, o mesmo momento histórico-social, não é suficiente para seu pleno desenvolvimento.

Posto que a atividade do homem é a substância básica de sua personalidade, a atividade alienada característica da organização capitalista só pode ter como consequência a alienação da própria personalidade. As relações de alienação determinadas pela propriedade privada dos meios de produção circunscrevem as condições de construção da subjetividade dos indivíduos, e sendo assim, o homem pertencente ao capitalismo é fundamentalmente o homem alienado, ainda que esta alienação se expresse em diferentes níveis e formas. Conceber a personalidade construída no contexto social capitalista negando a alienação enquanto condicionante primário é apenas mais uma das formas de expressão da própria alienação, cuja consequência principal é a distorção das relações humanas e sociais e das explicações acerca dos fenômenos que as sustentam.

A investigação empírica do processo de personalização de um professor, que consta no capítulo IV deste trabalho, ilustra o quanto as relações sociais objetivas que sustentam uma biografia convertem-se no substrato psicológico que constitui a base dinâmica mais profunda da personalidade. O princípio de análise que nos permite esta afirmação pressupõe que o sistema de atividades individual, em vez de ser encarado enquanto efeito direto de uma essência humana falsamente concreta, isto é, psicologizada, seja para além das aparências imediatas, relacionado com o mundo social no seio do qual se forma e se manifesta.



Numa sociedade em que as relações capitalistas predominam de uma forma quase universal, o sistema de atividades configurador da personalidade encontra-se, para a grande maioria das pessoas, marcado pelo hiato entre atividades concretas e atividades abstratas com decisivo predomínio das segundas sobre as primeiras. Se temos que as atividades concretas caracterizam-se pelas possibilidades que encerram de humanização dos indivíduos permitindo-lhes a plena manifestação de si e as atividades abstratas pelas possibilidades que ensejam de meramente garantir sua sobrevivência e reprodução, e pelas quais a sua força de trabalho, isto é, sua existência produtiva, se converte em mercadoria, este predomínio outra coisa não representa senão, o impedimento de que os indivíduos sejam sujeitos inteiros e existam portanto, inteiramente humanos.

A cisão criada pela alienação no interior da personalidade acaba por opor a atividade psicológica a si mesma, posto que os universos de significação social e pessoal que co-habitam no indivíduo tornam-se cada um deles o instrumento de negação do outro, comprometendo de forma decisiva a articulação entre as principais dimensões da atividade humana, isto é, entre suas dimensões objetiva e subjetiva.

Estes dados reafirmam o quanto não é transformador o tratamento dispensado à personalidade que não leve em conta os limites impostos pela sociedade capitalista ao verdadeiro e pleno desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, ter na personalidade do professor uma das principais referências do processo educativo sem considerar o quanto as condições de alienação tem corroído a personalidade de todos, sejam

alunos ou professores, com certeza não virá minimizar os problemas da educação neste início de século que corretamente o ideário pedagógico que defende esta premissa soube colocar.

Temos que a adoção desta perspectiva para a formação inicial e continuada dos professores bem como para a análise de sua prática docente, é infinitamente menos revolucionária do que se pretende ser. Perspectivas transformadoras exigem um outro caminho, demandam apreender a personalidade na indissolúvel unidade indivíduo-gênero humano, isto é, na dialética do singular e do universal. Desvelar a sociedade na subjetividade do indivíduo, elucidar o universal na experiência particular é afirmar a impossibilidade da separação entre sujeito e objeto, o que por certo é muito mais do que reconhecer em um modelo explicativo simples a interação indivíduo-sociedade, operando na superfície, na pseudoconcreticidade de cada um deles.

Ao se perder de vista a natureza concreta do homem perde-se também de vista a natureza concreta da educação, a se colocar então, com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade crucificante, limitada às necessidades cotidianas. Mas a natureza histórico-social do homem apresenta-nos a educação enquanto possibilidade para a humanização, para a criação das forças vivas da ação, isto é, para o desenvolvimento da práxis. A verdadeira educação é, portanto, transformação do ser em direção a um ideal humano superior, de tal forma que os esforços para a transformação do indivíduo tornam-se indissociáveis dos esforços para a transformação da



sociedade. Neste sentido, se a tarefa educativa pressupõe um projeto pedagógico ela pressupõe também um projeto político, posto que ambos encontram-se dialéticamente condicionados enquanto substrato para uma práxis concretamente transformadora.

Entretanto, a construção e operacionalização destes projetos exige um investimento em direção à superação da alienação do professor, que se põe na dependência do grau e da universalidade do desenvolvimento de suas propriedades essencialmente humanas. Para o desenvolvimento destas propriedades isto é, para o processo de humanização dos indivíduos, temos que uma das exigências é a apropriação das objetivações genéricas para si, em especial aquelas referentes à cultura científica e teórico-técnica, condição preliminar para a decodificação do real, para a interpretação dos fatos, para a superação das aparências em direção a essência enfim, para o estabelecimento de relações cada vez mais conscientes para com os fenômenos histórica e socialmente construídos tendo em vista a implementação da práxis. É na base destas relações que residem as possibilidades para a desnaturalização da existência, ou, para a superação das relações espontâneas geradoras de inúmeras formas de resignação ou (in)-conformismo passivo.

É com o objetivo desta desnaturalização que entendemos uma educação a serviço da libertação dos indivíduos da massacrante pressão da ideologia dominante justificadora das condições de exploração capitalista em que vive a grande maioria dos indivíduos. Esta afirmação nos reporta à III Tese sobre Feuerbach, quando Marx (1987) considerando a



intercondicionalidade entre os homens e as circunstâncias reitera a necessária coincidência entre as modificações das circunstâncias e dos indivíduos, asseverando que o próprio educador precisa se educado.

Na agudeza desta tese Marx nega definitivamente qualquer possibilidade de que o educador possa abstrair-se do processo educativo e de seus resultados, e com isso evidencia a necessidade de que se pense a educação do educador. Esta tese é um convite a que se reflita que os educadores não nascem “educados”, sendo eles próprios sujeitos ou objetos, de um desenvolvimento histórico, biográfico, que encarna uma classe social, dadas condições objetivas de vida, desenvolvimento este mediador das próprias relações que estabelecem para com os conhecimentos sistematizados. Neste sentido o educador é educando também de sua própria existência físico-material e humana que delimita seu campo de atividades e circunscreve as condições de construção de sua personalidade, por onde se interpenetram os fundamentos dos processos educativos e os fundamentos do processo de personalização.

Há que se pensar portanto a educação do educador, enquanto um processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que enquanto trabalhador e junto com outros homens modifica intencionalmente as condições exteriores modificando-se a si mesmo. Há que se fazer esta educação enquanto um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que esta é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política da sociedade capitalista e não na subjetividade dos indivíduos. Há que se sentir

esta educação enquanto um processo que partaja homens conscientes para que possam ser universais e livres. Assim sendo, este é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação quando o trabalhador professor objetiva-se no produto de seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade.

Finalizando, não poderia deixar de registrar o quanto a realização deste trabalho reforçou as razões que nos levaram a empreendê-lo pois atualmente, sob a égide da ideologia neoliberal, mais que nunca é necessária a crítica ao que se produz e se ensina em nome de uma psicologia da personalidade que localiza suas bases reais nos recônditos da subjetividade humana, perdendo assim de vista que seus fundamentos, suas relações internas fundamentais não se encontram no indivíduo tomado isoladamente mas sim no mundo social, que de diferentes formas estabelece as condições para seu desenvolvimento.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BERGER, G. A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. In: Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional. Lisboa: Porto Editora, 1991.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.
- CANÁRIO, R. Educação De Adultos – Um Campo e uma Problemática. Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1998.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.
- CAVACO, M. H. Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In: Nóvoa, A. (org.) – Profissão Professor. Lisboa: Porto Editora, p.p. 155 – 190, 1991.
- CODO, W. Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
- DUARTE, N. A Individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.



DUARTE, N. Concepções Afirmativas e Negativas Sobre o Ato de Ensinar. In: Duarte, N. (org.) – O Professor e o Ensino – Novos Olhares – Cadernos CEDES nº 44. Campinas: CEDES, p.p. 85 – 106, 1998.

DUARTE, N. Vigotski e o “Aprender a Aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernos da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000a.

DUARTE, N. A Anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar. In: Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, ano XXI, nº 71, p.p. 79 – 105, 2000b.

DUARTE, N. Sobre a Liberdade em Marx. Araraquara: *online*, 2000c.

ESTEVE, J.M. Mudanças Sociais e Função Docente. In : Nóvoa, A (org) – Profissão Professor. Lisboa: Porto Editora, pp.93 – 124, 1991.

GARCIA, G.M. A Formação De Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (org.) – Os Professores e Sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, p.p. 51 – 76, 1997.

GÓES, M.C.R. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. In: Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, ano XXI, nº 71, p.p. 116 – 131, 2000.

GOMEZ, P. O Pensamento Prático do Professor: A Formação Do Professor Reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.) – Os Professores e Sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, p.p. 93 – 114, 1997.

- GALLAGHER, W. Identidade: a genética e a cultura na formação da personalidade. São Paulo: Ática, 1998.
- HELLER, A. Sociologia de la Vida Cotidiana. Barcelona: Ediciones Península, 1991.
- HELLER, A. O Cotidiano e a História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- JACOBY, R. Amnésia Social: Uma Crítica à Psicologia Conformista, de Adler a Laing. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- KOPNIN, P. V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LANE, S. Novas Veredas de Psicologia Social. São Paulo: EDUC-Brasiliense, 1998.
- LEONTIEV, A.N. O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.
- LEONTIEV, A. N. Atividade, Consciência y Personalidad. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978b.
- LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: Luria, Vigotski e Leontiev - Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: EDUSP. p.p. 59-83, 1987.
- LUKÁCS, G. Ontologia do Ser Social – Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.



- LUKÁCS, G. Introdução A Uma Estética Marxista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- MANACORDA, M. A. História da educação: da Antigüidade até os nossos dias. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1989.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARX, K. Elementos Fundamentais Para a Crítica de la Economia Política. México: Siglo Veinteuno Editores, 1986.
- MARX, K. O Capital. Volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARX, K. A Ideologia Alemã (I Feuerbach). São Paulo: Editora Hucitec, 1987.
- MÁRKUS, G. Marxismo Y Antropologia. Barcelona: Editorial Griyalbo, 1974a.
- MÁRKUS, G. Teoria do Conhecimento no Jovem Marx. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974b.
- MERANI, A. L. Psicologia e Alienação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- MERANI, A. L. Estrutura e Dialética da Personalidade. Lisboa: Seara Nova, 1976.
- MOITA, M. C. Percursos de Formação E De trans-Formação. In: Nóvoa, A. (org.) – Vidas de Professores. Lisboa: Porto Editora, p.p. 111 – 140, 1992.



MONTERO, M. Ideologia, Alienacion e Identidad Nacional. Caracas: Ediciones de la Biblioteca – Universidad Central de Venezuela, 1991.

NÓVOA, A. Formação de Professores e a profissão docente. In: Os Professores e Sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, p.p. 15 – 34, 1997.

NÓVOA, A. O Professor E As Histórias da Sua Vida. In: Vidas de Professores. Lisboa: Porto Editora, p.p. 11 –29, 1992.

PETROVSKI, A. Psicologia General: manual didático para los institutos de pedagogia. Moscú: Editorial Progreso, 1985.

POLITZER, G. Crítica dos Fundamentos da Psicologia. Tomo I. Lisboa: Editorial Presença, 1975a.

POLITZER, G. Crítica dos Fundamentos da Psicologia. Tomo II. Lisboa: Editorial Presença, 1975b.

RUBINSTEIN, S. L. Princípios de Psicologia Geral. Moscú: Editorial Progreso, 1960.

RUBINSTEIN, S. L. El Desarrollo de la Psicologia: principios y métodos. Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1978.

SÈVE, L. Marxismo e a teoria da personalidade. Lisboa: Horizonte Universitário, vol. 1, 2 e 3, 1979.

SCHAFF, A. O Marxismo e o Indivíduo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967



SCHEIBE, L. Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil. In: Candau, V. M. (org.). – Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, p.p. 9 – 22, 2000.

SHUARE, M. La psicologia soviética tal como yo la veo. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SMIRNOV, A e outros. Psicologia. México: Editorial Grijalbo, 1960.

TEIXEIRA, P.T.F. A Individualidade Humana Na Obra Marxiana de 1843 a 1848. In: AD. Hominem 1, - Revista de Filosofia / Política / Ciência da História. Tomo I – Marxismo. São Paulo: Estudos e Edições AD Hominem, p.p. 174 – 246, 1999.

VÁSQUEZ, A.S. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas, tomo II. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.





unesp

