

Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília - SP

AFONSO MANCUSO DE MESQUITA

**A FORMAÇÃO PSICOLÓGICA DE VALORES
MORAIS NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE
COMPETITIVA E INDIVIDUALISTA NA
EDUCAÇÃO: apontamentos para a atividade
pedagógica**



MARÍLIA – SP
2018

AFONSO MANCUSO DE MESQUITA

**A FORMAÇÃO PSICOLÓGICA DE VALORES
MORAIS NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE
COMPETITIVA E INDIVIDUALISTA NA
EDUCAÇÃO: apontamentos para a atividade
pedagógica**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Teoria e práticas pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Suely Amaral Mello

MARÍLIA – SP
2018

Mesquita, Afonso Mancuso de.

M582f A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica / Afonso Mancuso de Mesquita. – Marília, 2018.
175 f. ; 30 cm.

Orientadora: Suely Amaral Mello.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 169-175

1. Ética. 2. Valores sociais. 3. Emoções. 4. Educação. I. Título.

CDD 370.15

AFONSO MANCUSO DE MESQUITA

**A FORMAÇÃO PSICOLÓGICA DE VALORES MORAIS NO
CONTEXTO DA SOCIABILIDADE COMPETITIVA E
INDIVIDUALISTA NA EDUCAÇÃO: apontamentos para a
atividade pedagógica**

Tese de doutorado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Teoria e práticas pedagógicas
Orientadora: Suely Amaral Mello

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: professora Dra. Suely Amaral Mello
Unesp Marília.

Membro Titular: professora Dra. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes
Unesp Assis.

Membro Titular: professora Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr
Unesp Bauru

Membro Titular: professora Dra. Gisele Toassa
Universidade Federal de Goiás

Membro Titular: professor Dr. Pedro Angelo Pagni
Unesp Marília

Marília, 14 de março de 2018

Dedico este trabalho

A todas as pessoas que sofrem e sofreram
Pois toda a ciência de *nada* vale, senão com o único fim de banir ou afastar
o sofrimento da Terra

Dedico a todas as pessoas que não desistem da luta pela justiça e pela
liberdade, que sempre tentam construir um estado social de abundância e
igualdade

Dedico a todas as pessoas que conhecem a luta de classes de perto e ainda
assim se mantêm em pé, denunciam e revidam; vocês são minha inspiração

Dedico a todas as pessoas que, mesmo não tendo toda certeza disso, ainda
apostam na humanidade

Mas também tem muita gente boçal na classe trabalhadora, a essas não

AGRADECIMENTOS

Tenho plena convicção que este trabalho não seria possível sem a participação, em diferentes níveis, de muitas pessoas. A todas elas devo meus agradecimentos.

À professora Suely, pela aposta e confiança que depositou em mim desde o dia em que nos conhecemos, pelas trocas, revisões e discussões de orientação e sobre a vida.

À professora Suzana Marcolino, sem cuja participação, incentivo e apoio eu não teria cursado o doutorado.

Às professoras Cláudia, Flávia e Gisele e ao professor Pedro, pela leitura e composição da banca avaliadora. Por terem me dedicado algo tão precioso e tão aviltado, o tempo.

Às professoras e professores, amigas, amigos/colegas do Imes de São Manuel, em especial, Marcela, Marina, Tom, Caio, Carol, Sandra, Márcio, Rosângela e Natália, que estiveram por perto nos últimos quatro anos. Sem as conversas, desabafos, indicações de leitura e o apoio de vocês, não estaríamos aqui hoje, lendo esta tese.

A todos e todas alunos e alunas do Imes, grande paixão e farol dos últimos anos. Em especial às pessoas que passaram pelo estágio de psicologia escolar, aquele grande desafio. Vocês também estão aqui.

Ao GEPCO, grupo com o qual pude exercitar laços afetivos e aprofundar minha visão crítica da psicologia e da educação, Celinha, Giselle, Angelina, Rafaela e Marcelo.

À Jéssica Batista e Márcio, pelos nossos intrigantes estudos sobre teoria das emoções, nossos interesses em comum alimentaram boa parte das linhas que se seguem.

Ao Jorge Neves, que me ajudou a escalar a montanha chamada Lukács, que permitiu minha apropriação minimamente coerente deste autor, ajuda que beirou a coautoria em várias passagens.

À professora Flávia, pelo entusiasmo que lhe é característico, pelas ideias que me deu, por ter visto graça onde eu não via na minha própria pesquisa e por partilhar de sonhos.

À minha mãe, pai e irmã, pessoas que me conhecem desde que o mundo é mundo, que sempre impulsionaram meu caminhar. É nosso caminhar.

À professora Lígia Martins, pelo papel de referência intelectual e profissional, que marcou definitivamente minha trajetória.

Às pessoas com as quais eu morei nesses últimos quatro anos, Tico, Natália, Tom, Laís, Álvaro, Marcelo, Jéssica e Denise (não, gente, não foi com todo mundo ao mesmo

tempo). Agradeço por ajudarem a fazer da vida algo mais leve, por dividirmos mais que contas e espaços.

À amigas e amigos de longa data, que atravessando o tempo e a distância, já me confortavam, Janaína, Fernanda, Giovana, Marcelo, Jão, Nicholas, Cavalin, Neto, Ju Bueno, Ju Pasquilini, Renyto, Luciana, Mauro, Aline, Ettore, Adriana e Fábio; cada uma me deu uma moeda e hoje sou rico.

Ao João, Ju Pizano, Giba e Lucas, pela nossa banda-experimento, que me alimentou a alma.

Ao grupo de capoeira angola Os Angoleiros do Sertão, núcleo Bauru e todos os outros. Só quem viu sabe o que é. Axé pra nós!

E um agradecimento especial para minha grande amiga, Melissa Paludeto, se teve uma pessoa que me ajudou nesse doutorado, foi essa aí. Pode pôr de coautora, avisa lá na biblioteca da FFC...

Há muitas outras pessoas que fazem parte desse processo e não foram nomeadas aqui. Vocês saberão pelo sorriso. *Muchas gracias!*

Que tempos são esses, em que é preciso defender o óbvio? (Brecht)

RESUMO

Vivemos em escala mundial um momento de crise social que tem como um dos aspectos uma crise de valores morais. O fortalecimento de posicionamentos conservadores e violentos atualiza e justifica um estudo sobre valores. A sociedade do capital nos impõe uma sociabilidade cada vez mais individualista e competitiva, que determina relações sociais desagregadoras e violentas. Essa sociabilidade limita as possibilidades de vínculo, levando os indivíduos tendencialmente a valorar o que vem de outras pessoas como estranho a seus interesses. A escola reproduz essas relações pela sua forma individualista de conceber o processo pedagógico. Nossa hipótese é de que a formação dos valores morais é determinada pelos tipos de sociabilidade vivenciados na ontogênese. É necessário então repensar a sociabilidade escolar para compreendermos que valores morais se formam e quais poderiam se formar em seu interior. Assim, a pesquisa objetivou demonstrar, por meio de estudo teórico, como se dá a formação psicológica dos valores morais, para que compreendamos suas especificidades e nexos genéticos com as formas concretas de vida social. Defendemos que os valores morais são produtos da atividade valorativa e se definem por qualidades atribuíveis a pessoas, fatos e objetos, que medeiam a alternativa da escolha. A base da valoração é emocional, mas seu desenvolvimento depende da intelectualização, isto é, os valores e a valoração se desenvolvem na ontogênese em dependência interna ao desenvolvimento do pensamento, de forma que culminem em qualidades de caráter afetivo-cognitivo por excelência. Ao mesmo tempo em que são juízos intelectuais sobre a realidade, são formas de vínculo e implicação pessoal com o valorado. Os valores envolvem mais que compreensão, demandam vinculação e posicionamento. Seu principal papel psíquico é mediar a escolha individual, e portanto a ação, e lhes servir de parâmetro, o que denuncia o caráter simultaneamente emotivo e intelectual das escolhas e ações humanas. A investigação da natureza afetivo-cognitiva dos valores morais nos levou a uma breve incursão pela teoria psicológica das emoções na perspectiva vigotskiana. Pudemos comprovar a relação entre o desenvolvimento emocional e valorativo, tanto do ponto de vista emancipatório quanto da dominação, como atestam experiências de educação emocional como forma de controle social. O apontamento pedagógico que extraímos desse trabalho é que a educação escolar deve pensar como um só problema: a forma de sociabilidade escolar, a relação com o conhecimento e as formas de educação emocional e valorativa. O predomínio de uma sociabilidade individualista e competitiva determina a valoração do outro como ameaça. O desafio da escola é criar uma coletividade viva, cuja ausência levará toda tentativa de educação moral emancipatória ao fracasso, à incoerência e à hipocrisia.

Palavras-chave: ética, valores sociais, emoções, educação.

ABSTRACT

We live a global wide social crisis, which has as one of its features a moral crisis. The rise of conservative and violent statements has brought and justified a study on moral values to our present concerns. Capital society imposes individualist and competitive kind of sociability, every day stronger, which determinates violent and disruptive social relations. This sociability decreases possibilities for social bounds, taking individuals to evaluate whatever comes from others as alien to its interests. School reproduces this relations by its individualist means of considering the education process. The hypothesis is that moral values development is determined by kinds of sociability lived in ontogenesis. Therefore, it's necessary to reconsider school sociability to understand which moral values it has been forming, and which ones it could form. Accordingly, this research aimed to demonstrate, by means of a theoretical study, moral values psychological formation, for the understanding of its specific features and genetic bounds with concrete forms of social life. We state that moral values are products of value-giving activity and can be defined as qualities directed to people, facts and objects, that mediate choice alternative. Evaluation has emotional basis, nevertheless its means of development are intellectual. Values and evaluation develop in ontogenesis depending on thought development, turning themselves into cognitive-affective qualities by excellence. At the same time, they are intellectual judgments over reality and personal connection to what is evaluated. Values involve more than comprehension, they demand bounds and positioning. Its main psychic role is to mediate individual choice, and therefore action, by working as their parameter, which shows at the same time the emotional and intellectual nature of humans choices and actions. Investigation of its cognitive-affective nature took us to a rapid incursion in emotions' psychological theory in Vygotsky's perspective. We were able to establish the necessary bound between emotional and moral development, by both points of view, emancipation and social dominance, as the emotional education experiences show. The educational statement we can take from this research is that school should think as one unique issue: scholar forms of sociability, relation with knowledge and the means of value and emotional education. Individualist and competitive sociability determinates evaluation of others as threat. School's challenge is to create a live collectiveness, whose absence would take every attempt of moral education to failure, incoherence and hypocrisy.

Key words: ethics, social values, emotions, education.

SUMÁRIO

Introdução.....	5
Parte 1 – Competição e individualismo na educação.....	14
Capítulo 1 – Sociabilidade capitalista, competição e individualismo.....	14
1.1 – Competição e individualismo como traços inerentes à sociabilidade capitalista.....	14
1.2 – Sociabilidade capitalista e alteridade ontonegativa.....	16
1.3 – Crise neoliberal e reestruturação produtiva.....	18
1.4 – Toyotismo e controle subjetivo.....	20
1.5 – Para além da fábrica: o caráter educativo da sociabilidade capitalista.....	22
Capítulo 2 – Escola e teorias pedagógicas na crise neoliberal.....	26
2.1 – Gestão toyotista da escola.....	26
2.2 – O aprender a aprender como resposta pedagógica à reestruturação produtiva.....	31
2.3 – O aprender a aprender nos documentos oficiais da educação.....	34
2.4 – Os conteúdos valorativos do aprender a aprender.....	39
Parte 2 – Os valores e a psicologia.....	42
Capítulo 3: Ética, moral e valores na filosofia.....	42
3.1 – Os valores na filosofia em geral.....	42
3.2 – Ética, moral e valor na filosofia marxista.....	44
3.3 – Fundamentos do conceito dialético de valor.....	47
Capítulo 4 – A psicologia dos valores.....	55
4.1 – O domínio da abordagem piagetiana.....	55
4.2 – Para uma crítica superadora da abordagem piagetiana.....	63
4.3 – Os valores e as funções psíquicas.....	68
Capítulo 5 – Teoria dialética das emoções e o problema da unidade afetivo-cognitiva.....	71
5.1 – A teoria psicológica das emoções e o problema do desenvolvimento moral.....	72
5.2 – Periodização do tema das emoções no pensamento de Vigotski.....	73
5.3 – Caracterização das emoções na perspectiva vigotskiana.....	83
5.4 – Proposição de um conceito de afetividade.....	91
5.5 – Emoções como alfa e ômega da vida psíquica.....	93
Capítulo 6 – Retorno à psicologia dos valores: sua dimensão afetiva.....	97
6.1 – Periodização da valoração na ontogênese.....	97
6.2 – Antecipação emocional e o desenvolvimento dos valores.....	105
6.3 – Valor, afeto e sentido pessoal.....	109

Capítulo 7 – As vivências como acesso à relação entre forma e conteúdo psíquico.....	115
7.1 – O conceito de vivência em L. S. Vigotski e L. I. Bojóvitch.....	115
7.2 – A vivência como mediação entre forma e conteúdo.....	128
Parte 3 – Educação moral e escola.....	130
Capítulo 8: Observação nas escolas e outras fontes de dados factuais.....	130
8.1 – As ocupações de escola no estado de São Paulo em 2015 e 2016.....	130
8.2 – O PESF e os grêmios escolares.....	134
8.3 – Observações do estágio de psicologia escolar.....	136
8.4 – Observação das escolas de educação infantil.....	140
Capítulo 9 – Educação e moral: apontamentos à atividade pedagógica.....	142
9.1 – Crítica da educação moral.....	142
9.2 – Conteúdos valorativos e educação emocional.....	145
9.3 – Por uma educação moral emancipatória.....	149
9.4 – Educação moral e formas de sociabilidade.....	152
9.5 – Coletivismo como via da educação moral.....	155
9.6 – Operacionalizando vivências.....	162
Conclusões.....	166
REFERÊNCIAS.....	169

Introdução

A presente pesquisa se desenvolveu em um contexto singular da história do Brasil e do mundo: o século XXI nos brinda com a agudização da crise capitalista, a perpetuação do estado de guerra permanente, aumento da exploração do trabalho, da violência civil e militar, com a perda de direitos sociais, trabalhistas e etc. Seria lógico ou ao menos justificável se todas as pessoas se indignassem com esse processo. Mas o sistema do capital é mais complexo que simples arranjos econômicos, há todo um campo ideológico que também está em disputa e, salvo honrosas exceções, salvo uma esquerda política, que mesmo desorientada, não esmorece e se mantém de punho em riste, salvo a revolta insurgente das populações oprimidas, muitas pessoas, milhões ou até bilhões delas, apoiam regimes autoritários. Assistimos à ascensão de partidos de extrema direita, apoio políticos conservadores e declaradamente violentos. Vemos reverberar consignas como “direitos humanos para humanos direitos”, o apoio à expulsão de refugiados de guerra e leis anti-imigração, a “justiça com as próprias mãos”, a reafirmação de posicionamentos preconceituosos e perversos como o masculinismo e a cultura do estupro. Esse é o contexto que situa e justifica um estudo sobre a formação psicológica de valores.

Em meio à crise do capital há também uma crise de valores. Quando um deputado federal brasileiro (o mais votado de seu estado em 2016) sugere que não estupraria uma colega, também deputada federal, porque ela “não merece”, motivo pelo qual ele é hoje réu no STF, ele rompe uma fronteira. Quando o mesmo senhor elogia a tortura em rede nacional, ele rompe uma fronteira. Ao incitar ao estupro e à tortura, ele finalmente abre a voz despudorada da defesa aberta à violência. Se o problema fosse ele como indivíduo, não seria necessária tanta preocupação, mas não é essa a questão. Ele representa um grupo lamentavelmente cada vez mais amplo, como queremos enfatizar. Este senhor e seus filhos, também políticos profissionais, têm cada vez mais voz e apoio, seus comícios reúnem muitas pessoas e são convidados a fazer palestras Brasil afora. As pesquisas de opinião para a eleição presidencial de 2018 o colocam num assustador segundo lugar nas intenções de voto¹. Em 2018, com a

1 - Em matéria da Folha de SP, no dia 01/05/2017, vemos: “Mas nenhum outro resultado é tão simbólico quanto o crescimento expressivo das intenções de voto em Jair Bolsonaro (PSC) –seis pontos percentuais em relação a dezembro do ano passado e 11 pontos considerando-se a última pesquisa de 2015”. Ele aparece com assustadores 21% de intenção de voto entre pessoas que têm ensino superior completo. Mas também é esse segmento do eleitorado que mais o rejeita: “No cruzamento socioeconômico há aparente paradoxo. Os estratos com mais escolaridade e renda são tanto os que mais apoiam como os que mais rejeitam Bolsonaro – nesses segmentos, ele vai melhor nas intenções de voto, mas a rejeição ao seu nome supera a sua média em pelo menos 13 pontos percentuais”.

Acessível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/05/1880044-crescimento-de-jair-bolsonaro-inclui-brasil-em-onda-conservadora-global.shtml>. Último acesso: 01/05/2017.

condenação do ex-presidente Lula, ele assumiria o primeiro lugar, como constam nas novas pesquisas.

Não, o problema não é a individualidade desse senhor. Além do mais, sabemos desde Vigotski que a constituição psíquica do indivíduo depende, por meio de vários processos, da internalização da cultura, o que nos mostra que seus posicionamentos não são fenômenos subjetivos ou políticos autônomos, mas sintomas da qualidade de determinadas relações sociais, desdobramentos perversos de um mundo em crise. Isso é muito impactante e *deve* ser alvo de nossas reflexões. Hoje, defender direitos iguais a todas as pessoas é algo difícil, pois há um crescente grupo social que esnoba dessa defesa como algo desprezível. Se isso não tem tom de absurdo aos nossos ouvidos, é porque nossa sensibilidade está calcificada e não podemos seguir ignorando essas questões do ponto de vista da psicologia e da educação. Algo de muito errado está acontecendo e somos nós, intelectuais, as pessoas responsáveis por oferecer uma explicação alternativa à do senhor deputado em questão. Se hoje precisamos defender com toda nossa argúcia intelectual e toda nossa disposição de enfrentamento que o estupro e a tortura são execráveis, é porque *vivemos uma profunda crise de valores*. E isso é apenas um sintoma.

A crise do sistema do capital é a origem dessa crise de valores. Hoje, o sistema sociometabólico do capital dá sinais de recrudescimento de suas relações inerentemente violentas e exploratórias. Desde os anos setenta, as taxas de acumulação de mais-valia não atingem os níveis desejados pela gestão capitalista, o que motiva uma profunda reestruturação das relações entre capital e trabalho ao redor do mundo. A referida crise motiva uma mudança de fase no desenvolvimento capitalista que é consensualmente chamada de fase neoliberal. Hoje, estamos ainda no mesmo período neoliberal, mas em estágio avançado e com algumas novidades, como a crise ambiental sem precedentes. Presenciamos hoje, dentre muitos fenômenos de ordem sociológica e econômica, a célere ascensão de posicionamentos de direita e extrema direita. Esse é o centro da referida crise de valores.

O objetivo desta pesquisa é investigar como os valores morais nascem e se desenvolvem em termos psíquicos. Para isso, abordaremos suas especificidades psicológicas e algumas de suas possíveis leis de desenvolvimento com o material teórico que foi possível reunir neste trabalho. Desse primeiro objetivo, desdobra-se um segundo, que é tecer considerações sobre uma possível educação desses valores, ou seja, tencionamos analisar o que a escola pode fazer em relação a esse desenvolvimento. Nossa hipótese é que os valores morais são determinados pelo tipo de sociabilidade que se estabelece entre as pessoas e não somente por juízos e pensamentos. A coerência entre ação e fala, os vínculos afetivos entre as

pessoas e os juízos são elementos que juntos podem determinar os rumos do desenvolvimento moral. Portanto, é importante sabermos que tipo de sociabilidade é vivida pelas pessoas, pois esta define o tipo geral de relações sociais em jogo. Se quisermos pensar numa educação moral, temos que rever o tipo de sociabilidade escolar.

Na escola, ela não é diferente no essencial das relações extraescolares, é marcada pela competição e pelo individualismo. Em tese, a sociabilidade desenvolvida no sistema social do capital é sempre ou predominantemente competitiva e individualista. Isso coloca as pessoas na condição de ameaça umas às outras. Em outras palavras, essa forma de sociabilidade fragmenta a unidade social dos grupos e da classe trabalhadora em geral, pois sustenta uma *alteridade ontonegativa*. Isto é, realizam as potencialidades culturais humanas de forma negativa, gerando sofrimento e colocando o outro como ameaça e objeto de afetos agressivos.

Para compreendermos melhor o tipo de sociabilidade e alteridade dominantes, voltemos à assim chamada crise de valores sociais e à ascensão dos grupos de direita. O que os caracteriza? As teorias mais críticas e politicamente à esquerda não tardam em classificar esses movimentos como *fascistas*, pelo seu caráter reacionário. Mas o que isso significa? Konder (2009a) nos alerta para o fato de que podemos usar esse conceito de forma equivocada. Para ele, “Nem todo movimento reacionário é fascista. Nem toda repressão – por mais feroz que seja – exercida em nome da conservação de privilégios de classe ou casta é fascista. O conteúdo de fascismo não se deixa reduzir, por outro lado, aos conceitos de ditadura ou autoritarismo” (p. 25).

Usamos a palavra fascista, lembra ele (2009a), “como epíteto injurioso contra a direita” (p. 25), o que julga normal para efeito de agitação política. Mas não deixa de defender que é necessária precisão conceitual para definirmos e compreendermos o fascismo. Fascismo é, antes de mais nada, um movimento social *de direita*, nascido na fase monopolista/imperialista do capital, de caráter nacionalista, chauvinista e popular, pois contava com grande apoio populacional, e financiado pela burguesia nacional.

(...) o fascismo é uma tendência que surge na fase imperialista do capitalismo, que procura se fortalecer nas condições de implantação do capitalismo monopolista de Estado, exprimindo-se através de uma política favorável à crescente concentração do capital; é um movimento político de conteúdo social conservador, que se disfarça sob uma máscara “modernizadora”, guiado pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionistas e conciliando-os com procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório. O fascismo é um movimento chauvinista, antiliberal, antidemocrático, antissocialista, antioperário. Seu crescimento num país pressupõe condições históricas especiais, pressupõe uma preparação reacionária que tenha sido capaz de minar as bases das

forças potencialmente antifascistas (enfraquecendo-lhes a influência junto às massas); e pressupõe também as condições da chamada sociedade de massas de consumo dirigido, bem como a existência nele de um certo nível de fusão do capital bancário com o capital industrial, isto é, a existência do capital financeiro (KONDER, 2009a, p, 53)

Essa é a definição mais rica e precisa de fascismo que encontramos até agora. Não nos interessa responder à questão se a crise de valores está contextualizada na ascensão do fascismo ou ultraliberalismo do século XXI, ou se o fortalecimento das posições que destacamos anteriormente têm caráter fascista ou meramente autoritário e violento. Em outras palavras, não é nosso objetivo responder se estamos autenticamente diante do fascismo, de um neofascismo ou outro movimento reacionário qualquer. Nos interessa destacar o alto grau de semelhança entre a experiência fascista do século XX e o conservadorismo reacionário e beligerante do século XXI², e também o caráter de direita de ambos movimentos, seu conservadorismo e o fato de as pessoas que mantêm essas posições se pronunciarem cada vez mais e sem disfarces. Mas o que nos interessa de fato é o *conteúdo valorativo* desse movimento. Novamente para Konder (2009a):

Em sua essência, a ideologia da direita representa sempre a existência (e as exigências) de forças sociais emprenhadas em conservar determinados privilégios, isto é, em conservar em determinado sistema socioeconômico que garante o estatuto de propriedade de que tais forças são beneficiárias. Daí o *conservadorismo* intrínseco da direita (pp. 27-28)

Devemos destacar aqui que basta prestarmos atenção aos acontecimentos sociais, tanto os amplos quanto os localizados, para percebermos que vivemos tempos de fortalecimento do conservadorismo. A psicologia de fundamentação marxista deve começar a responder a questões candentes relativas às singularidades de nosso tempo histórico, ou seja, de seu conteúdo singular específico e não somente da sua forma, ou características ontologicamente necessárias. Ou fazemos isso, ou não conseguiremos explicar ou transformar a realidade. Em outras palavras, temos que aceitar a *atualização histórica como parte do método*.

A psicologia histórico-cultural tem uma trajetória interessante no Brasil. José Carlos Libâneo em sua conferência no I Congresso Internacional de teoria histórico-cultural, realizado em Marília-SP, em agosto de 2012, ofereceu informações interessantes que nos permitem constatar basicamente dois fatos: que a teoria vigotskiana tem ganhado adeptas(os)

2- No dia 21/03/2017 a Folha publica uma matéria sobre o fortalecimento da extrema direita na Alemanha e explica o “efeito auréola”, que é uma tendência ao conservadorismo, ao medo e à posições xenófobas entre os grupos que vivem ao redor de comunidades de refugiados e imigrantes, mas não dentro delas. Acessível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/03/1868363-o-efeito-aureola-e-o-avanco-da-extrema-direita-na-alemanha.shtml>]

e se disseminado em nosso país. E também que a maioria esmagadora dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq e autointitulados vigotskianos seguem estudos na área de psicologia da educação e formação de professores. Libâneo destacou naquela ocasião os seguintes dados, no fim dos anos setenta aparecem as primeiras investigações citando Vigotski. Nos anos oitenta, destaca-se o pioneirismo do livro “Psicologia Social: o homem em movimento” (1984), que impulsiona divulgação de seu pensamento. Nos anos noventa, haviam seis grupos de pesquisa cadastrados como vigotskianos. Nos anos 2000, já eram mais de quarenta grupos. Em 2012, estavam catalogados 54 grupos de pesquisa. Dos quais, cinquenta ligados a temas relacionados à educação e a formação de professores.

Esse é o panorama do pensamento de Vigotski em nosso país. É uma teoria em expansão, que convence a cada dia mais pessoas sobre sua relevância e importância. Porém, os temas de investigação seguem sendo psicologia genética e educacional. Isso é de todo compreensível, pois trata-se de um percurso necessário para a assimilação e divulgação da teoria em nosso país, afinal, temos que apreender primeiramente o que está mais desenvolvido, em quantidade e qualidade. Cabe, contudo, a questão: isso deve perpetuar-se indefinidamente? O próprio Vigotski (2001) nos ensinou que o pensamento de um autor só adquire pleno sentido no contexto do livro, que por sua vez só adquire pleno sentido no contexto da obra do autor, que por sua vez só adquire sentido mediante ao contexto social em que foi produzido. Nessa lógica de contextualização, o mesmo pode ser pensado sobre o princípio marxista da unidade teoria-prática, como nos lembra Konder (2009):

Marx havia formulado o princípio da unidade da teoria e da prática e havia sustentado que toda produção cultural, todo pensamento significativo, nasce, vive e morre (ou se transforma) em visceral ligação com as condições materiais de vida dos seres humanos que a elaboraram, numa ligação essencial com as condições sociais do mundo determinado em que essa cultura “brotou” (p. 32) [grifos no original]

Pensando no contexto de produção de Vigotski e no nosso. Devemos perpetuar os mesmos temas? As preocupações vigotskianas são típicas do momento teórico da psicologia Histórico-Cultural e político da URSS. A preocupação com a pedagogia e a psicologia genética era o ponto de encontro das necessidades teórico-metodológicas e sociais. A nova psicologia nascia no contexto de crise da ciência psicológica, precisava explicar cientificamente a estruturação e desenvolvimento da consciência. Ao mesmo tempo, a URSS precisava erguer-se de feudal-tzarista para industrial-socialista, precisava desenvolver sua produção e seus compatriotas como indivíduos que construiriam esse projeto histórico. Por essas razões, compreender a relação entre as aquisições culturais humanas, estruturantes de

nossa consciência, e explicar o desenvolvimento psicológico dirigido pedagogicamente era duplamente necessário.

Vigotski nos oferece como legado científico o caráter mediado das funções psicológicas superiores e o caráter sistêmico e semântico da consciência (ELKONIN, 1996³). Essas teses são fundamentais para a nova compreensão do ser humano, mas são ainda insuficientes para uma compreensão mais abrangente ou completa do mesmo. Ainda há uma potencialidade latente que está mal explorada. A psicologia vigotskiana é muito mais que psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Há nesse sistema uma análise crítica da psicologia geral, princípios filosóficos e teóricos bem definidos que nos permitem uma ampliação temática de nossas investigações. Nos interessa aqui o campo não explorado da teoria, suas possibilidades não realizadas, os temas preteridos, as teses só esboçadas. Compreender a psicologia dos valores morais visa, antes de tudo, nos levar a novos problemas teórico-práticos que a psicologia histórico-cultural tem toda a competência para responder.

No contexto de crise do capital, discutir valores morais possibilita conhecer os processos desencadeados por ela nas formas de sociabilidade e atividade social, de forma a conhecer melhor as relações que se estabelecem entre condição social de desenvolvimento, sociabilidade e psicologia coletiva. Esta tese pode ser uma modesta contribuição da psicologia, que, investigando a sociogênese dos valores morais, pode contribuir para a organização do ensino de forma que as novas gerações não titubeiem ao valorar positivamente a vida, a liberdade, os direitos; e criticamente a violência, a exploração e outros aspectos fulcrais da vida social.

A eleição do tema, como dissemos, é sustentada pela hipótese de que os valores morais são determinados pelo tipo dominante de sociabilidade, que no nosso caso histórico é marcada pela competição e individualismo. Essa sociabilidade ontonegativa, que enseja relações de alteridade, também ontonegativas, são dominantes também na escola. Entendemos por ontonegatividade, apoiados em Lukács (2012; 2013), a realização do pior de nós. Em outras palavras, o desenvolvimento de necessidades repressivas, o desperdício das nossas potencialidades, o cerceamento do desenvolvimento, a criação intencional de sofrimento, em suma, quando as especificidades e potencialidades humanas se direcionam à destruição e ao sofrimento. Em uma alteridade ontonegativa, o outro se torna uma ameaça.

Historicamente nos debruçamos sobre os processos de gênese, estrutura e função de uma ampla gama de processos psíquicos, mas não sobre seu conteúdo singular, seja subjetivo ou coletivo, para ambos temos poucas respostas. Conhecemos os princípios ontológicos do

3 - Nas palavras de D B. Elkonin. In: Vygotski, 1996, epílogo do tomo IV das Obras Escolhidas.

desenvolvimento e acreditamos que eles são uma espécie de chave mestra que abriria quaisquer problemas práticos à compreensão. Por isso, a psicologia vigotskiana se mantém à margem ou apenas começou a adentrar discussões como as de gênero, de preconceito racial, ao adoecimento psíquico no trabalho, a neurose, os processos de manipulação ideológica e afetiva das massas, a ascensão do fascismo e assim por diante. Mas poderíamos explicá-las melhor que as teorias que tradicionalmente o fazem.

Alia-se a isso outra dificuldade, a estrutura da universidade brasileira não nos permite fazer experimentos científicos de forma sistemática na área da psicologia cultural, pois eles são caros e demandam entrosamento com instituições educacionais, preferencialmente públicas. Em tempos de corte de recursos, a expectativa de fazer experimentos é cada vez menor. Se compararmos nossa condição de experimentação com as soviéticas, cubanas e dos países capitalistas ricos, perceberemos nossa condição. Mas a experimentação sempre foi vital à psicologia histórico-cultural. A produção de material fático e sua interpretação teórica à luz de mediações históricas e culturais sempre esteve na alma dessa ciência. Isso é tão coeso na teoria, que nem é necessário citar obras específicas, o critério de verdade e confirmação de uma hipótese teórica sempre vem dos experimentos. A questão é que enquanto não pudermos experimentar de maneira sistemática, seremos inelutavelmente revisionistas.

Nesse contexto, devemos nos lançar com urgência a novo temas, pois talvez a psicologia cultural se afaste de forma irreversível dos problemas emergentes da luta de classes. Não que psicologia da educação e formação de professores sejam temas banais ou desligados da Luta, mas a realidade social é maior e mais dinâmica que isso; não que não possamos pesquisar esses temas, mas por que quase todas as pesquisas o fazem? Não soa estranho aceitar que há limites temáticos para a Psicologia Histórico-Cultural?

Estudar o conteúdo da personalidade, dos quais os valores morais fazem parte, por exemplo, é tão vital quanto sua gênese social. Bojóvitch (1985) defende que a atitude de uma pessoa para com a sociedade e consigo mesma define a condição mais profunda da personalidade, destacando como centro do processo justamente a vinculação dos motivos pessoais a interesses de outras pessoas.

(...) a caracterização da direção da personalidade, desde o ponto de vista da atitude dos homens a si mesmos e à sociedade, resulta *a mais profunda, a fundamental*. Em dependência dos motivos que impulsionam ao homem, sejam de interesses pessoais ou vinculados a interesses de outras pessoas, se estruturam todas as outras peculiaridades de sua personalidade: os interesses,

os traços de caráter, as aspirações e os sentimentos. (p. 350) [grifos e tradução nossos]⁴

A atitude pessoal frente a outras pessoas é o que define o âmago da personalidade. Essa impactante tese faz todo o sentido em seu humanismo radical, pois que outro aspecto da vida pode ser mais importante aos seres humanos que a forma como nos tratamos? A vinculação dos interesses pessoais impreterivelmente à própria pessoa é o traço distintivo do individualismo. Os motivos da pessoa individualista organizam os demais traços de sua personalidade, seus interesses, sentimentos, traços de caráter e aspirações.

O individualismo numa realidade social que produz escassez, leva necessariamente à competição. Hobbes (2008), traduzindo todas as aspirações do espírito burguês, escrevera em seu *Leviatã* a célebre frase: *Bellum omnia omnes* (guerra de todos contra todos). Era esse o estado natural do ser humano, o desdobramento de sua qualidade mais íntima. E para evitar essa guerra, fazia-se necessário o Estado, como forma de organizar o contrato social que limitaria as liberdades individuais a seus respectivos espaços socialmente pré-delimitados. Hobbes justificava esse individualismo, enquanto nós precisamos criticá-lo.

Seguindo nossa hipótese de trabalho, individualismo e competição são ensinados socialmente como dados da sociabilidade, hábitos de comportamento e também como contexto do desenvolvimento de valores. A valoração do desejo individual como mais importante que o coletivo e a valoração das outras pessoas como adversárias ou empecilhos à realização dos desejos do “Eu” são ensinadas socialmente e compõe parte das formas de recomposição ideológica na sociedade do capital. A forma de ensino desses valores é subreptícia, acontece direta e indiretamente, como desdobramento de um certo tipo de sociabilidade, uma que individualiza capacidades, tarefas e a própria história de desenvolvimento, que cria laços interpessoais conflitivos. Defenderemos que isso é determinado por processos históricos mais amplos e está ligado à própria história da modernidade. Contudo, a escola, como instituição consciente dos processos que desencadeia, poderia refletir pedagogicamente sobre os tipos de sociabilidade que cria em seu interior e escolher se deseja engajar-se no combate ou reprodução acrítica da sociedade do capital.

Retomando e aprofundando, o objetivo geral desta pesquisa é demonstrar do ponto de vista da psicologia como se desenvolvem os valores morais. Considerando que o tema dos

4 “la caracterización de la dirección de la personalidad, desde el punto de vista de la actitud del hombre hacia sí mismo y hacia la sociedad, resulta la más profunda, la fundamental. En dependencia de los motivos que impulsan al hombre, ya sean de interés personal o vinculados a los intereses de otras personas, se estructuran todas las otras peculiaridades de su personalidad: los intereses, los rasgos del carácter, las aspiraciones y los sentimientos.”

valores não foi explorado pela psicologia vigotskiana, pelo menos até onde nossa pesquisa nos mostrou até o momento, encontramos problemas para nos aproximar de nosso objeto, o que condicionou três objetivos específicos. 1 – Identificar na tradição vigotskiana as unidades teóricas explicativas da formação de valores; 2 – Buscar uma relação de sua possível dinâmica de desenvolvimento com a estrutura da sociabilidade escolar; 3 – extrair diretrizes pedagógicas dessa relação que mediem uma educação de valores.

Os procedimentos de pesquisa utilizados para alcançarmos estes objetivos serão basicamente dois: a revisão teórico-bibliográfica sobre as formas capitalistas de sociabilidade, do problema dos valores sociais, desde a axiologia até propriamente os processos psíquicos envolvidos no desenvolvimento dos valores; e a observação do cotidiano escolar em quatro contextos diferentes: o funcionamento normal de escolas municipais de educação infantil, do primeiro ciclo ensino do ensino fundamental, do movimento de ocupações de escola estaduais dos anos de 2015 e 2016 e do projeto de criação de grêmios estudantis em Bauru-SP. Entendemos que a combinação dessas fontes fortalecerá as hipóteses explicativas que levantaremos e também garantirá que mantenhamos a proximidade do conhecimento acadêmico com a realidade escolar.

Organizaremos a exposição em três partes. A primeira versará sobre o caráter intrinsecamente competitivo e individualista da sociabilidade no capitalismo, a forma como ele se relaciona com as diretrizes presentes nos documentos oficiais da educação e o que percebemos no funcionamento cotidiano e não cotidiano das escolas. A segunda parte versa sobre uma teoria psicológica dos valores sociais, que nos ajuda a compreender os processos e tendências do seu desenvolvimento na ontogênese. Nela buscaremos demonstrar que os valores sociais são produtos da atividade valorativa, de caráter necessariamente afetivo-cognitivo. E na terceira tentaremos extrair diretrizes pedagógicas para a organização do ensino de valores coletivistas e cooperativos na escola.

Parte 1 – Competição e individualismo na educação

Essa primeira parte abarca dois capítulos que buscam uma incursão em elementos da realidade social relacionados à forma individualista e competitiva da sociabilidade e da escola burguesas. Em uma espécie de análise sociológica da educação, tentaremos circundar esses temas e revelar alguns de seus nexos internos.

Capítulo 1 – Sociabilidade capitalista, competição e individualismo

O objetivo deste capítulo é estabelecer relações entre a forma capitalista de organização da vida, as formas de sociabilidade inerentes a ela e suas relações com a escola. A ideia central que ele trará é que a sociedade do capital nos força à competição e à desagregação social pelas formas de sociabilidade decorrentes de suas próprias leis. Nas palavras de Leandro Konder:

O capitalismo, como sistema, jogara os homens *uns contra os outros*, numa competição desenfreada onde só uma coisa podia contar: o lucro privado. Desenvolveram-se enormes metrópoles capitalistas, povoadas por multidões de indivíduos solitários, amedrontados, cheios de desconfiança. As condições técnicas da produção industrial *aproximavam* os seres humanos, *socializavam* a vida deles, mas as condições privadas, *exacerbadamente competitivas*, criadas pelo capitalismo para a apropriação da riqueza produzida *afastavam-nos* uns dos outros. Vítimas da tendência desagregadora que se fortalecia no interior da vida social, reduzidos a uma solidão angustiante, os indivíduos – reconhecendo sua fragilidade – ansiavam por se integrar em *comunidades* capazes de *prolongá-los*, de *completá-los*. (KONDER, 2009b, p. 44) [grifos no original]

Se um dia os filósofos clássicos da burguesia, Hobbes, Locke e outros, deram início à defesa secular de que o ser humano é intrinsecamente individualista e competitivo, nossa tarefa é resgatar essa característica de sua condição universal e demonstrar que se trata de fato de uma condição historicamente singular.

1.1 – Competição e individualismo como traços inerentes à sociabilidade capitalista

Ouvimos discursos escolares sobre a solidariedade e o amor ao próximo; a experiência cotidiana dos adultos, contudo, ensina, de modo mais convincente, que cada um precisa vencer – de qualquer maneira – em concorrência com os outros, contra os outros (KONDER, 2009b, p. 139)

A sociabilidade burguesa é inerentemente competitiva. Isso se deve à própria estrutura orgânica do capital. Sua fonte e motor é a geração, exploração, concentração e reinvestimento

de capital. A mercadoria é a célula básica do seu funcionamento e sua grande característica é o antagonismo entre valor de uso e valor de troca, ela é feita para ser trocada, consumida ou destruída; mas perde relação direta e necessária com as necessidades de seus produtores, pois a tem subalternizada à prioridade da troca. A propriedade privada dos meios de produção cria uma divisão da sociedade civil em duas classes, a que possui meios de geração de riqueza e capital e aqueles que nada possuem além da sua força de trabalho e da necessidade de se manterem vivos. As(os) trabalhadoras(es) se vendem no mercado, pois sua força de trabalho, a mercadoria trocada por dinheiro, é, na verdade, ela mesma, seu tempo de vida, sua inteligência, seus talentos, seu esforço, em suma, a somatória de todas as suas qualidades pessoais. O trabalho compulsório no capital nos exige tudo em troca da manutenção da vida, muitas vezes, só a biológica. As(os) trabalhadoras(es) tem ainda de se enfrentar no mercado de trabalho, disputando as vagas e postos com determinação. Acrescenta-se a isso a necessidade da existência social do desemprego, não como característica secundária, mas principal, da regulação do valor de mercado da força de trabalho, sempre dando vantagem aos empregadores (vide Brasil, 2017: reforma da previdência, reforma trabalhista e terceirização das atividades-fim). Portanto, *a sociabilidade burguesa é necessária e inerentemente concorrencial e competitiva; e como a propriedade é privada, é também e portanto, individualista.*

Esses são os conceitos básicos do livro um de O Capital de Marx (1988). Provavelmente tais teses sejam de conhecimento comum de nosso público leitor e não é nosso objetivo seguir no tema da economia política. O que nos interessa agora é refletir sobre *qual a implicação de estudar a competição e o individualismo* como traços decisivos do tipo de sociabilidade que nos é imposta, pois é nesse tipo de sociabilidade, ou seja, é nessa “condição de relação social”, que os valores sociais nascem e se desenvolvem. Isso fica mais claro desde um ponto de vista coletivo e não necessariamente pessoal. A vida no capital cria uma condição geral de relações sociais que determinam estruturalmente a vivência de bilhões de pessoas. Em suma, vivemos uma condição de competição constante, da qual depende nossa própria vida. A pobreza e o desemprego jogam as pessoas tendencialmente umas contra as outras e por isso impõe uma sociabilidade competitiva e individualista, que determina um tipo específico de valoração da relação com as outras pessoas, pois no capital, elas são uma ameaça e a autovantagem é sempre uma prioridade.

É justamente porque os indivíduos buscam *apenas* seu interesse particular, que para eles não guarda conexão com seu interesse coletivo, que este último é imposto a eles como um interesse que lhes é “estranho” o que deles

“independe”, por sua vez, como um interesse “geral” especial, peculiar; ou, então, os próprios indivíduos têm de mover-se em meio a essa discordância, como na democracia. (MARX e ENGELS, 2007, p. 37) [grifo no original]

Essas são tendências sociais de relação interpessoal, os interesses do coletivo são estranhos ao indivíduo porque não existe relação de dependência entre eles. O capital individualiza de forma homogênea as relações. Não quer dizer que as próprias pessoas não possam fazer resistência a essa tendência, aliás, é essa possibilidade que nos interessa demonstrar. Mas refletir sobre a sociabilidade competitiva do capital e do mercado de trabalho é um tema sobremaneira amplo e nos ocuparemos de uma parte desse processo. Enfocaremos a análise em como se desenvolvem essas relações dentro da escola, como instituição pedagógica da sociedade burguesa. A aprendizagem social do papel do outro na nossa vida se inicia muito precocemente na ontogênese, por isso buscaremos olhar para várias etapas do processo escolar, desde a educação infantil, como momento em que acontecem as primeiras relações de *alteridade* na escola. Levaremos em consideração as teorias pedagógicas dominantes adotadas pelo Estado, bem como as políticas públicas por ele sustentadas; a organização material da escola, atividades desenvolvidas e como o tema da competição e do individualismo emergem na prática pedagógica.

1.2 – Sociabilidade capitalista e alteridade ontonegativa

O efeito do desastre é evidente. O Outro tornou-se o Inferno
(Jurandir Freire Costa, 1996)

Jurandir Freire Costa (1996), em um ensaio, esquadrinha o naufrágio do sonho burguês de uma vida livre e justa, mostrando a relação entre as formas de sociabilidade e o vazio existencial no mundo capitalista. Ele diz que a humanidade sofreu muito ao longo da história para elaborar as noções de direitos humanos, a valorar o outro não como uma ameaça, sempre mediada pela guerra entre os povos e classes. Quando as revoluções democrático-burguesas irromperam, grande parte das elites ocidentais, segundo ele, estavam preparadas para tomar como certo e natural que fôssemos livres, iguais e fraternos. “O respeito pela vida e a certeza de que o outro é um parceiro virtual na realização de nossas aspirações afetivas ou na construção de uma sociedade mais justa tornaram-se premissas práticas, inconscientes e pré-reflexivas, de nossas crenças morais” (COSTA, 1996, s/p).

Mas para que o ideal do amor ao próximo fosse minimamente conciliável com a lógica competitiva da vida moderna, “a cultura ocidental fez da identidade do sujeito moderno

espelho da contradição entre os ideais e a realidade” (COSTA, 1996, s/p). Esse indivíduo deveria aprender a conduta cidadã por meio de dois pilares: a disciplina do trabalho e a disciplina da família. A dominação da esfera pública e privada da vida estava armada. O esforço do trabalho era nobre, pois produzia riquezas. A vida no seio da família garantiria o direito de amar segundo a fantasia do amor romântico. Foi essa imagem segura da família e da vida privada, que deu um pouco de harmonia ao espaço público. Pois a ausência de objetivos coletivos seria preenchida pela realização na vida privada.

“Sua imagem era o emblema da civilização dos bons costumes e, em seu nome, preconceitos, dominação e espoliação econômico-cultural de pessoas, classes ou povos submetidos foram interpretados e justificados como ‘ocorrências parasitárias’; ‘desvios de percurso’; ‘etapas infelizes, mas necessárias’ rumo ao paraíso burguês na terra” (COSTA, 1996). Mas isso só se sustentou por um tempo. Logo a moral familiar sucumbiu à do consumo, a dignidade do trabalho durou enquanto foi útil, a saturação sexual da intimidade também fez seu trabalho e a “manifestação social dos discriminados” sempre mostrava o lado sujo desse tipo de sociabilidade.

O que Costa (1996) mostra é que o modelo ideal de vida burguesa nos foi imposto pela classe dominante para que durasse até seu colapso social. Se hoje assistimos a um desmoronamento das relações familiares é porque o esvaziamento da vida pública é sua contraface. E o primeiro não pode ser consertado enquanto o último seguir distorcido.

No individualismo contemporâneo, a impessoalidade converteu-se em indiferença e os elos afetivos da intimidade foram cercados de medo, reserva, reticência e desejo de autoproteção. Pouco a pouco, desaprendemos a gostar de "gente". Entre quatro paredes ou no anonimato das ruas, o semelhante não é mais o próximo-solidário; é o inimigo que traz intranquilidade, dor ou sofrimento. Conhecer alguém; aproximar-se de alguém; relacionar-se intimamente com alguém passou a ser uma tarefa cansativa. Tudo é motivo de conflito, desconfiança, incerteza e perplexidade. Ninguém satisfaz a ninguém. Na praça ou na casa vivemos - quando vivemos! - uma felicidade de meio expediente, em que reina a impressão de que perdemos a vida "em colherinhas de café". (COSTA, 1996, s/p)

A descrição do autor cria como a cena de um filme, que se passa diante de nós, o filme de infinitas crônicas reais que conhecemos de nossa própria existência. Mas apesar disso, há duas coisas sobre as quais o texto silencia. A primeira é um claro ponto de vista de classe média, de um segmento da classe trabalhadora que consegue pagar pelo sonho da família nuclear, que pôde vivenciar a história desse ideal burguês compulsório. Sabemos que na favela não existe família nuclear, entre indígenas também não, etc. A segunda é que mesmo localizando a crise da vida pública e privada no capitalismo, não identifica que a origem da

desconfiança e da competitividade na modernidade é a própria condição singular da classe trabalhadora que, acostumada à escassez e à luta pela sobrevivência, está disposta a disputar os postos de emprego, mesmo os ilegais e informais. O vazio existencial e o(a) outro(a) como inferno são aspectos da *vivência* (ver capítulo sete) possível na sociabilidade capitalista.

Assim, de alguma forma, competição e individualismo passam a ser traços de personalidade, características individuais. Ora, quantas pessoas não conhecemos que só fazem cuidar de si próprias? Mas o que sabemos sobre os traços de personalidade que a sociabilidade do capital cria nas pessoas? Quantos estudos a psicologia dedicou a essa questão? Quantos querem conhecer as mediações entre as formas sociais de vida, as condições e resultados do desenvolvimento psíquico? Entendemos que essa abordagem do problema é praticamente exclusiva de uma abordagem marxista. Mas ainda temos que acumular muito conhecimento nessa área.

Em síntese, podemos afirmar que a história de vida das pessoas no capitalismo tem a marca de uma *alteridade ontonegativa*, isto é, a expressão de relações com outrem em suas potencialidades negativas, destrutivas, alienadas, etc., o que nossa alteridade não deveria ser. Todas as utopias anticapitalistas estão baseadas numa relação estruturalmente harmônica e igualitária com as outras pessoas, uma *alteridade ontopositiva*, por assim dizer, criando a imagem de outro tipo de relação humana, em que *as outras pessoas são parte decisiva do sentido da vida*.

1.3 –Crise neoliberal e reestruturação produtiva

A sociabilidade capitalista, contudo, não é algo homogêneo, que se repete em todos os campos da vida social da mesma forma. A tradição marxista insiste em dar à esfera produtiva uma importância ímpar, por estar relacionada às necessárias formas de reprodução da existência humana. A economia é determinante da vida social, não de forma absoluta ou mecânica, como já se defendeu em nome de Marx (vide Kautski, Plekhánov, Bukharin, e a tradição chamada de Segunda Internacional), mas forma nuançada, com convergências e relações indiretas. A esfera produtiva determina a vida social, mas a esfera da cultura, a esfera ideológica, também tem sua forma de determinação (tese importante para a educação). Pela contradição existente entre as esferas da cultural e da produção, buscamos no interior dessa tradição, estabelecer as relações e os nexos entre elas. Por isso, investiguemos algumas características gerais da organização produtiva na fase atual do capital.

Antunes (2007) caracteriza a crise neoliberal do capital como expressão fenomênica de sua crise estrutural. Depois de um período de acumulação de capital nunca dantes vista da história da humanidade, coincidente com os vinte primeiros anos do pós-segunda guerra mundial, a chamada Era de Ouro do capital (HOBSBAWM, 1994), a partir da década de setenta, o capitalismo começa a dar sinais de queda da taxa de lucro, esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, hipertrofia da esfera financeira, aumento da concentração de capitais, crise do estado de bem-estar social e incremento acentuado das privatizações. Daí então:

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Regan foi expressão mais forte; a isso seguiu também um intenso *processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (p. 31) [grifo no original]

É nesse contexto que o capital atualiza sua ofensiva generalizada contra a classe trabalhadora e inicia-se um momento histórico marcado pelo aumento da extração de mais valia absoluta, isto é, aumento da jornada de trabalho; perda de direitos trabalhistas; informalização dos postos de trabalho; terceirização; pauperização e precarização das condições de vida e trabalho. “Desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho do modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase de reestruturação produtiva do capital” (ANTUNES, 2007, p. 34)

Essas mudanças marcam a ascensão do *toyotismo* como modelo produtivo, na tentativa do capital de recuperar seu ciclo de crescimento. Ele se caracteriza por novas formas de acumulação, flexibilização dos postos de trabalho, exigência de múltiplas tarefas, a redução de pessoal das empresas pelo incentivo à terceirização de tarefas (*downsizing* ou liofilização organizativa), pela incorporação dos avanços tecnológicos à produção, trabalho por demanda e em equipes, pelo total aproveitamento do tempo (*kanban* e *just in time*⁵) e, de forma velada,

⁵ *Kanban* é um sistema de sinalização da circulação de peças e mercadorias prontas dentro de uma indústria. Por um sistema visual, originalmente de cartões coloridos e também encontrado hoje em monitores, mostra seu fluxo desde a seleção de peças, a produção em si, até o estoque. Ele foi originalmente elaborado pela Toyota nos anos sessenta.

“*Just In Time* é um sistema de administração da produção que determina que tudo deve ser produzido, transportado ou comprado na hora exata. Pode ser aplicado em qualquer organização, para reduzir estoques e os custos decorrentes. Com este sistema, o produto ou matéria prima chega ao local de utilização somente no momento exato em que for necessário. Os produtos somente são fabricados ou entregues a tempo de serem vendidos ou montados”. (Fonte de ambos verbetes: Wikipédia.org)

a intensificação do trabalho, a flexibilização dos direitos trabalhistas e o estímulo concorrencial da competitividade do mercado.

O trabalho em equipe poderia indicar que as novas relações de trabalho fomentariam de alguma forma relações associativas entre trabalhadores, mas, ao contrário, segundo Kuenzer (1998):

A pesquisa, no entanto, revelou outra direção: contrariamente, o que está sendo reforçado é o individualismo possessivo, irmão da propriedade privada, valores fundamentais do capitalismo. Este individualismo possessivo se revela por meio do uso individual do trabalho coletivo para obter ganhos pessoais. Esta lógica se constrói a partir do estímulo ao individualismo por meio dos ganhos de produtividade. No limite, importam os objetivos individuais, em nome do que, pelo peru e pela festa de Natal, sacrificam-se objetivos políticos que, viabilizados por intermédio da organização coletiva, poderiam levar as novas relações sociais. (p.11)

Como testemunha a pesquisadora, a nova organização da produção intensifica também as relações competitivas e estimulam o individualismo. Por mais que haja trabalho em equipe, há competição intraequipe e interequipes por rendimento e metas. Mudanças organizativas à parte, a propriedade privada segue sendo o fato social que marca todos os momentos desse tipo de organização da produção, que determina certas regras de sociabilidade. O próprio capital, assim, é o contexto sem o qual esse tipo de relação seria impossível. E como há diferentes fases de desenvolvimento do capital, temos que atualizar a compreensão do individualismo e da competição, ou seja, compreender os fundamentos da crise neoliberal e do toyotismo. Para sua caracterização pormenorizada, conferir o capítulo quatro do livro de Antunes (2007, pp. 47-59). Por agora nos interessa colocá-lo como resposta não só para os problemas enfrentados na esfera da produção, mas compreender como elas determinam mudanças nos tipos de sociabilidade possíveis dentro do sistema do capital.

1.4 – Toyotismo e controle subjetivo

A organização toyotista do trabalho capitalista possui uma densidade manipulatória de maior envergadura. Na nova produção do capital, o que se busca “capturar” não é apenas o “fazer” e o “saber” dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização. (ALVES, 2011, p.111)

Sabemos que a organização da produção é educativa por si e o capital tenta controlar as pessoas para que se mantenham em função produtiva o máximo de tempo possível. A evolução da estrutura produtiva abre o caminho para novas formas de relação entre as classes

mediadas pelo trabalho. Alguns estudos (Antunes, 2007; Alves, 2011; Bruno 1997) concordam em afirmar que o toyotismo inaugura técnicas mais acuradas de dominação dos trabalhadores. A grande questão que diferencia os sistemas taylorista-fordista do toyotismo é a tentativa de controlar não somente os movimentos dos trabalhadores, mas o que eles pensam e sentem. Segundo Alves (2011), Gramsci já tinha percebido em Americanismo e Fordismo⁶ que a preocupação em dominar apenas a ação com o tempo se mostrou ineficiente, pois tornava os trabalhadores inconformados com a própria condição, pois a repetição automatizada do movimento acabava deixando o pensamento livre. Os capitalistas tiveram que admitir que apesar do seu desejo de que os operários fossem “macacos treinados”, estes seguiam sendo humanos, e pensavam. Esse era o “calcanhar de Aquiles” do taylorismo-fordismo.

Daí nasce o controle do pensamento dos trabalhadores, trazendo-os para a pretensa posição de colaboradores, de coplanejadores das formas e objetivos da produção. Bruno (1997) destaca que as novas corporações tentam envolver os trabalhadores por completo na criação dos produtos e nos valores da empresa. Se antes a orientação de Taylor era de que toda a capacidade de pensamento dos trabalhadores deve ser reprimida, o toyotismo define outra tática: pensar é bom e não pode ser evitado. É melhor que o pensamento seja incorporado à produção. As novas gerações de trabalhadores têm sua capacidade de raciocínio como objeto de dominação.

Com a reestruturação do trabalho em curso, a partir da introdução das formas sistêmicas de organização do trabalho, das novas técnicas de produção (microeletrônica, informática), é cada vez mais a capacidade de pensar do trabalhador que se busca explorar. E não é qualquer forma de pensar, por isso, trata-se de disciplinar a estrutura psíquica dos trabalhadores, para que seu raciocínio desenvolva-se primordialmente, consoante a 'cultura organizacional' da empresa, e sua subjetividade opere no sentido de envolvê-lo com os objetivos da organização. (BRUNO, 1997, p. 39).

Segundo a autora, foi nas décadas de 50 e 60 que começaram a se alterar as práticas administrativas das empresas. Antes, a variabilidade individual de ações era indesejada, o que muda com a transnacionalização da economia. Passa a haver um intenso elogio da adaptabilidade a um ambiente cada vez mais dinâmico (o que vai impactar diretamente a educação, como veremos no próximo capítulo), a tentativa de controle de conflitos internos e a criação de consenso. Mas as mudanças não param por aí, o “pulo do gato”, por assim dizer, é a tentativa de fazer o funcionário “vestir a camisa da empresa”, isto é, assumir para si

6 - GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: Cadernos do cárcere (n. 04). Rio de janeiro, Civilização brasileira, 2001. Texto escrito por Gramsci nos anos 30 do século XX

mesmo e como certos os *valores* da corporação. Não é apenas o pensamento que é absorvido pela produção toyotista, mas também os valores e vínculos afetivos. Nos anos 60, surge nos Estados Unidos a noção de cultura e clima organizacional e é no toyotismo que ela encontra terreno fértil para seu pleno desenvolvimento.

Os métodos são os mais diversos e vão desde aqueles dirigidos às atividades diretamente ligadas ao processo de trabalho, em que se difundem as práticas participativas (trabalho em célula, círculos de controle de qualidade, etc.) até atividades impregnadas de poder simbólico, como as sessões de revitalização da lealdade, onde os trabalhadores são encorajados a prestar testemunhos pessoais dos motivos da sua adesão aos objetivos da empresa. (BRUNO, 1997, p. 33)

O trunfo das corporações na era da reestruturação produtiva é que o trabalhador se sinta realmente parte da empresa, que “vista sua camisa”, como defende e enaltece a psicologia organizacional. Parece muito coerente que a administração capitalista almeja a internalização das formas de controle. E não pode haver melhor forma que as pessoas limitarem (acriticamente) suas próprias aspirações espirituais aos horizontes capitalistas.

Com o tempo, a esfera produtiva foi invadindo a vida privada e o tempo livre; a lógica empreendedora foi se estendendo das organizações às pessoas. Criou-se a ideia de capital humano e autoempreendedorismo, como destaca Alves (2011). A questão é que essa *dominação total*, do tempo de trabalho e do tempo livre, da ação mecânica ao pensamento e vínculos afetivos, associada à precarização das condições de existência e exigência tácita de constante atualização e adaptabilidade, causou o aparecimento de novas doenças psíquicas e ao aumento das estatísticas de suicídio no mundo corporativo. E isso levou uma nova lição para os gestores do capital, algo que vai dar a tônica das novas formas de controle social, da fábrica à escola, do tempo de trabalho ao tempo livre: a *educação emocional*. Essas novidades perversas da recomposição da hegemonia burguesa inauguradas pela reestruturação produtiva se refletirão nos programas pedagógicos, como veremos no próximo capítulo.

1.5 – Para além da fábrica: o caráter educativo da sociabilidade capitalista

O capital educa de várias formas, além das fábricas, além da coerção direta sobre os corpos e movimentos das pessoas, existe um processo de convencimento. Ele acontece pela manipulação da informação e pela coordenação com mudanças concretas nas formas de vida das pessoas. A produção de consensos é uma das vias de estabilização e recomposição da

hegemonia do capital. Neves (2005) e seu grupo de pesquisa⁷ se concentram em analisar essas novidades históricas do ponto de vista de uma educação geral a que a classe trabalhadora é submetida. Inspirado pela já referida análise gramsciana das mudanças na forma de vida durante a expansão fordista do capitalismo, o grupo se esforça para refazer essa análise desde a condição histórica atual do capitalismo.

Segundo o grupo, para Gramsci, o Estado funciona em coordenação com as necessidades estruturais do capital e se esforça para educar a classe trabalhadora de forma que ela se conforme à condição que lhe é destinada. Educar para o consenso é favorecer “a adesão espontânea a um projeto societário” (FALLEIROS, 2005, p. 209). Assim, “Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia*, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil”. E em seguida complementa, “a pedagogia da hegemonia passa a se exercer mais sistematicamente por meio de ações com função educativa positiva, que se desenvolvem principalmente na sociedade civil, nos aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes, sendo, para Gramsci, a escola o mais importante deles” (NEVES, 2005, p. 27)

A tese do grupo é que a educação para o consenso permite ao capital um acúmulo de forças justamente por conduzir a classe trabalhadora a aderir a seu projeto societário de forma espontânea, isto é, acrítica e voluntária. Para isso cria sua própria pedagogia, a *pedagogia da hegemonia*. As diferentes fases de desenvolvimento e acumulação capitalista, taylorista/fordista e toyotista, por exemplo, reservam diferenças em relação à forma e conteúdo dessa pedagogia, nas formas em que a esfera produtiva determina mudanças em outras esferas da vida social. Uma das novas características é a expansão dos aparelhos privados de hegemonia voltados para a formação política das pessoas, sempre mediados pelas crescentes privatizações e fragmentação das políticas sociais. A criação do setor público não-estatal, o assim chamado terceiro setor, potencializa o diálogo direto das privatizações e das políticas sociais fragmentadas com as camadas médias da população. Por manterem-se inseridas no ciclo produtivo e de consumo mesmo numa época de desemprego estrutural, as camadas médias “funcionam como intelectuais que cimentam, na superestrutura, a relação entre as frações de classe expropriadas sob a direção do capital financeiro e industrial” (NEVES, 2005, p. 37)

Esses novos intelectuais orgânicos têm como tarefa fundamental **promover a desvalorização da igualdade enquanto valor primordial da**

7 - Coletivo de Estudos de Política Educacional da universidade Federal Fluminense. A organizadora do livro, Lúcia Maria Neves, foi orientanda de Carlos Nelson Coutinho, um dos maiores difusores do pensamento de Marx, Gramsci e Lukács no Brasil.

convivência social e, em seu lugar, consolidar a liberdade individual como valor moral radical. O bem-estar social, que era tarefa do Estado, passa a se constituir em tarefas dos indivíduos e dos grupos. Nesse sentido, pode-se afirmar que o “americanismo”, que no período fordista de acumulação capitalista se espalhava pelo mundo sob a forma do consumo de massas e do *american way of life*, irradia-se também nesse momento, no âmbito da prática política, por meio da constituição de uma nova cidadania política (NEVES, 2005, p, 37) [itálico no original, negrito nosso]

Desvalorização da igualdade e consolidação da liberdade individual como valor moral radical. Esse é o principal efeito valorativo da nova pedagogia da hegemonia, que educa pelo simples fato de atrelar uma política de privatizações à possibilidade de ascensão do poder aquisitivo. Sem perder a pulsão pelo consumo em escala industrial, a transferência de funções do estado para grupos empresariais e pessoas individualmente sustenta a re-hierarquização de importantes valores sociais. “(...) a nova pedagogia da hegemonia propõe-se a estimular um tipo de participação que, fortemente relacionada ao conceito gramsciano de catarse, tenta incentivar movimentos caracterizados por soluções individuais” (NEVES, 2005, p, 35) Essas novas formas de cidadania, cada vez mais individualizadas, são as marcas da nova pedagogia da hegemonia.

Essas formas de gestão do capital, fortemente coordenadas com a gestão das subjetividades compõe em linhas gerais o quadro da recomposição da hegemonia burguesa no século XXI. Como diz Mészáros (2006):

Dessa forma a gestão direta sobre a subjetividade é uma questão central – questão de vida ou de morte – para a reprodução do sistema produtor de mercadorias. E para isso o capital lançou mão de diversas formas de “falsa consciência” que “representavam as relações sociais alienadas de produção de mercadorias como a expressão direta, ‘natural’, dos objetivos e desejos dos indivíduos” (p. 273).

Uma outra questão levantada por Mészáros é que a individualização da vida social também coloca para as pessoas o capital como único horizonte possível. As pessoas começam a desejar espontaneamente exatamente o que é saudável para o sistema produtor de mercadorias, daí também outro ponto que reforça a ideia de “adesão espontânea” ao projeto societal capitalista.

As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se reproduzem automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para manter uma concepção de mundo” e para a manutenção de uma forma específica de

intercâmbio social, que corresponda àquela concepção de mundo (MÉSZÁROS, 2006, pp. 263-264).

As pessoas parecem então presas a um círculo vicioso em que a visão social de mundo sob a égide do capital as leva a pensar cada vez mais em si mesmas, a compreender que a liberdade e desejos individuais devam ser valoradas como as coisas mais importantes da vida, que nos levarão à autenticidade e à felicidade. Mas assim só alimentamos ideologicamente o sistema produtor de mercadorias. Uma das perguntas a ser levantada é que em quais pontos podemos encontrar fissuras e brechas para sair dessa forma reificada de reprodução da vida. Outra, qual o papel da escola como instituição da sociedade burguesa nessa tentativa de fuga; se a escola reproduz a pedagogia da hegemonia, o que podemos fazer para produzir uma contra-hegemonia?

No próximo capítulo trataremos de buscar as relações entre as formas de sociabilidade e as teorias e práticas pedagógicas destacando o processo de formação de valores nesse contexto e conjuntura sociais.

Capítulo 2 – Escola e teorias pedagógicas na crise neoliberal

Essas características do regime burguês, que oferecem à burguesia a possibilidade de manter sua dominação, influem nas formas e na natureza da auto-organização escolar onde ela existe (PISTRAK, 2011, p. 139)

O primeiro capítulo mostrou conexões entre o capital e o Estado, destacando como se o sistema produtor de mercadorias e sua gestão determinam formas de sociabilidade individualistas e competitivas. O segundo avançará para o campo das políticas públicas e das teorias pedagógicas, objetivando demonstrar que a educação reproduz nas suas especificidades pedagógicas, essa mesma sociabilidade.

Como escreveu Voloshinov (1992), a luta de classes acontece simultaneamente no campo físico e ideológico, que para ele tinha o sentido de semiótico, relativo ao significado. A classe dominante não pode deixar de defender seus interesses tanto no campo físico quanto no ideológico, campos estes que se determinam contraditoriamente na história. Falando especificamente da educação formal, as mediações entre as mudanças na esfera produtiva e o cotidiano da escola são feitas pelo Estado, suas políticas públicas e teorias pedagógicas. Felizmente há trabalhos no Brasil que evidenciam como essa relação entre capital, Estado, políticas públicas e cotidiano escolar acontece. Destacamos as pesquisas de Kuenzer (1998), Bruno (1997), Sala, (2009), entre outras, que nos permitem entender como mudanças na esfera produtiva, como o nascimento do toyotismo, se convertem em políticas educacionais mudam a organização da escola.

2.1 – Gestão toyotista da escola

Kuenzer (1998) lembra que o caráter concentrador do capitalismo produz uma elite de pessoas bem preparadas para trabalhos altamente exigentes em termos intelectuais e uma massa de pessoas parcamente educadas, adequadas a qualquer tipo de trabalho de baixa formação intelectual. Tal tendência se agrava no toyotismo, em que a extração de mais-valia se intensifica. Se observarmos o sistema pedagógico como um todo, veremos a clara separação entre trabalho intelectual (de concepção) e manual (de execução), as escolas destinadas à classe trabalhadora visam formar pessoas para o trabalho de execução e o informal. Há um relato atual na pesquisa⁸ de Pinto (2011) em que uma professora ouve da Diretora de Ensino de sua regional que a escola pública não deve preparar para o vestibular,

⁸ Que analisou o Saesp de 2007 a 2010.

que para isso se paga. Ou seja, essa pessoa, que ocupa um cargo destacado na gestão da escola pública paulista, está defendendo claramente a divisão da escola pobre para pobres e rica para ricos. Entre a perplexidade e a indignação, o fenômeno é hoje naturalizado.

Isso explica a nova política dos conteúdos escolares: “é a origem de classe que determina em boa parte as diferenças que são atribuídas ao trabalho escolar”. (KUENZER, 1998, p. 05) A tendência de desenvolvimento da educação formal para as classes populares é perder cada vez mais o caráter científico e centrar-se na disseminação de valores que preconizam a necessidade de adaptação. Simultaneamente, para formar os quadros seletos do trabalho de concepção, a escola segue sendo científica. Em suas palavras:

As demandas de maior apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos se dão para os níveis que ocupam os lugares mais elevados na hierarquia do trabalhador coletivo, cujas funções, entre outras, envolvem criação ou adequação de novas tecnologias, manutenção de equipamentos, gestão de processos e produtos, gestão de qualidade e funções administrativas de distintas naturezas. (KUENZER, 1998, p. 05)

Mas devido à mecanização e informatização, o mercado necessita de cada vez menos pessoas com formação científica consistente. O reflexo disso na oferta geral de emprego e, portanto, dos meios de vida, ao conjunto da classe trabalhadora é que quem se adequa aos setores mais privilegiados da produção tem seu emprego garantido, os demais devem lutar contra a miséria adaptando-se ao emprego informal e terceirizado. E isso depõe contra a escola pública, pode-se deduzir.

Há também impactos certos no campo da gestão educacional. Para a autora, os valores e procedimentos do toyotismo foram aplicados à escola quando políticas públicas seguem a fórmula das células de produção e descentralizam as decisões pedagógicas e, ao mesmo tempo, são controladas por um sistema centralizado de financiamento, que libera recursos por meio do cumprimento de cotas e metas, ambos modelos típicos do toyotismo. Fernandes (2015)⁹ mostra mudanças na legislação da carreira docente que atendem às novas tendências da produção, vide as leis complementares do governo de São Paulo 1078/2008 e 1097/2009¹⁰, que, respectivamente, remunera pelo cumprimento de metas pré-estabelecidas

9 - Que analisa as condições de precarização da atividade docente.

10 - LC 1078/2008: Artigo 1º - Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.)Artigo 2º - A Bonificação por Resultados - BR constitui, nos termos desta lei complementar, prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração.

§ 1º - A Bonificação por Resultados - BR não integra nem se incorpora aos vencimentos, salários, proventos ou pensões para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, não incidindo sobre a mesma os descontos previdenciários e de assistência médica. (SEE/SP)

(desvinculadas do salário) e determina a progressão na carreira por mérito. Ou seja, se institucionaliza o suborno e a chantagem. A remuneração, promoção de docentes e o financiamento das escolas passa a ser regulado por certos parâmetros quantitativos, relativos aos escores que os alunos alcançam em avaliações como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Essa avaliação, por exemplo, pode ser entendida como uma das medidas neoliberais mais emblemáticas da gestão tucana. Pinto (2011) destaca que o Saresp remonta aos anos noventa, em que a agenda neoliberal se aplica de forma intensiva no Brasil. Segundo ele, o:

Comunicado da SEE de 22.03.1995 que traça as diretrizes para a educação do Estado de São Paulo para o período que compreendeu a primeira gestão do PSDB no governo (1995-1998) e permanece até os dias atuais. No mencionado comunicado estão elencadas as principais diretrizes da política educacional paulista, cujo ponto principal se pautava na racionalização da utilização dos recursos públicos, ou seja, a imposição de uma administração empresarial ao sistema educacional paulista. Duas diretrizes principais guiaram o projeto de reforma: a primeira se referia à reforma e racionalização da rede administrativa; a segunda buscava mudar sua forma de gestão. É nesta segunda diretriz que se enquadra a criação de um sistema de avaliação externa para educação paulista. No ano seguinte à publicação do comunicado, em 1996, o Saresp foi criado com o apoio do Banco Mundial. A política educacional paulista seguiu a lógica neoliberal da diminuição das despesas públicas do estado. Essa questão ficou evidenciada quando analisamos o comunicado. No presente documento, a avaliação externa é colocada como condição ‘sine qua non’, ou seja, ocupa posição central como mecanismo de regulação e controle no seio das políticas educacionais economicistas propostas pelo PSDB. (p. 151)

O autor tece sua crítica e afirma que tal exame cumpre até hoje objetivos nada democráticos, que já foi usado para classificar escolas, promover ou reter alunos. E desde 2007, “ocupa posição privilegiada como mecanismo de regulação e controle da política educacional proposta para a educação do estado para o período de 2007 a 2010” (p. 152), que o Saresp vincula as referências para avaliação da prova e a proposta curricular para a escola pública, que como lembra Fernandes (2015), se pauta na pedagogia das competências. Essa pedagogia viabiliza e sustenta critérios “objetivos” para avaliação institucional do processo pedagógico. Assim, na era da avaliação externa, importando mais o resultado final da avaliação que o processo pedagógico em si.

CL 1097/2009: Artigo 1º - Fica instituído, nos termos desta lei complementar, o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação.

Artigo 2º - Promoção é a passagem do titular de cargo das classes de docentes, de suporte pedagógico e de suporte pedagógico em extinção, para faixa imediatamente superior da que estiver enquadrado, mediante aprovação em processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos, observados os interstícios, os requisitos, a periodicidade e as demais condições previstas nesta lei complementar. (SEE/SP)

A descentralização gestora mostra-se:

(...) uma falácia, pois o controle sobre a escola básica acaba exercendo-se de outras formas: nas mudanças autoritárias infringidas na legislação e estatutos do magistério; nas inúmeras avaliações nacionais impostas; e no incentivo às gratificações de desempenho docente, que reforçam a meritocracia, a competitividade e enfraquecem as organizações reivindicatórias dos professores (FERNANDES, 2015, p. 56)

O modelo de gestão toyotista da educação impõe certo tipo de produção escolar e redundante em desgaste das relações pessoais e aumento da competitividade por metas e escores. As medidas de avaliação externa, associadas à tendência de incentivo ao trabalho voluntário nas escolas (que desprofissionaliza a função docente), às parcerias público-privadas (que patrocinam a expansão da educação financeira e empresarial) e à hegemonização da pedagogia das competências (que norteia os PCNs), criam as condições para precarização da atividade docente a proletarização da categoria, esgarçam relações pessoais na escola e enfraquecem vínculos. E evidentemente isso provoca adoecimento psíquico. Segundo Fernandes (2015):

as pesquisas têm indicado uma significativa prevalência dos transtornos mentais nos professores. Silva (2007)¹¹ detecta que os transtornos mentais fora o maior motivo de afastamento dos docentes na cidade de São Paulo entre 2001 e 2003. Ademais, os bairros que mais tiveram afastamento por transtornos mentais são os que apresentam maiores índices de violência e pobreza. (p. 65)

A síndrome de *burnout* é o diagnóstico mais frequente. Depois a autora complementa dizendo que investigações¹² realizadas em outras capitais como Belo Horizonte e Florianópolis também trazem os transtornos mentais como principal causa de afastamento docente. A cada dia, cinco professores concursados pedem demissão, em média, das escolas estaduais de Minas Gerais¹³. Nas estaduais paulistas, o número é dobrado, são oito exonerações diárias em média.¹⁴ Por aqui, em 2015, tivemos a quebra de um recorde de exonerações, foram 26,6 mil exonerações, das quais 8.300 de docentes efetivas(os)¹⁵. Em suma, o toyotismo, como resposta à crise do capital na esfera da produção, dá o modelo e

11 - SILVA, F. G. *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese de doutorado. PUC-SP. 2007.

12 - ASSUNÇÃO, A. A; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores, *Educação e Sociedade*, v. 30, n.107, p. 349-372, mai/ago, 2009.

13 - <http://www.otempo.com.br/cidades/cinco-professores-se-demitem-por-dia-das-escolas-estaduais-1.717680>

14 - <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886>

15 - <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707366-rede-estadual-de-sp-enfrenta-saida-recorde-de-professores.shtml>

inspira formas mais sofisticadas de controle institucional da escola. Com aparência de autogestão, força-se todas as escolas a *disputarem escores*, a priorizarem o desempenho à aprendizagem. *Aumenta-se a competição e pretere-se a qualidade do ensino*. Mas isso não acontece somente na esfera estadual e nem com a educação básica. O mesmíssimo se aplica ao financiamento institucional para Pós-Graduação no país, elegendo a quantidade em detrimento da qualidade, se domina a produção do conhecimento e sustenta-se uma sociabilidade competitiva. Quando os órgãos do Ministério da Educação (Capes e CNPq) definem a escala Qualis, que determina o valor dos periódicos, que por sua vez determinam o valor de um currículo individual ou a condição financeira de um Programa de Pós-Graduação (PPG), ela detém e centraliza por meio de instrumentos de avaliação quantitativa a fonte de financiamento. Por mais que os PPGs tenham autonomia administrativa, na prática eles só tem duas opções, se adaptar ou findarem. Só a resistência política organizada seria capaz de criar uma terceira alternativa. Mas isso não é regra e sua impotência em romper com essa lógica revela a falsa descentralização e gestão democrática, falsidade essa, uma das novidades do toyotismo. Em todos os níveis de ensino, a educação foi remoldada de acordo com os novos preceitos da classe dominante.¹⁶

As escolas se flexibilizam em suas atividades para atender às demandas e cumprir os escores, as teorias pedagógicas passam a defender que as pessoas devem lidar com a *dinamicidade e a inconstância*. Isso vai ao encontro do que diz Kuenzer (1998): “O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de forma a atender a demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade” (p. 04). Intenciona-se formar personalidades adaptadas à nova condição da produção reestruturada, preparando-as para a inconstância e para o emprego informal.

(...) a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política (FALLEIROS, 2005, p. 211)

E qual a via pedagógica para este novo ideal humano em formação?

16 - Sobre outras políticas públicas em específico, há um documento elaborado pelo deputado federal Ivan Valente (VALENTE, 2013), que explica em linhas gerais vinte anos de políticas públicas neoliberais do Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB) no estado de São Paulo. Ele destaca a municipalização do ensino e a ampla avaliação externa por provas, premiações e punições, o que revela um projeto de educação neoliberal, que mercantiliza a educação, retira o Estado do papel de regulador da educação e a deixa à mercê do mercado capitalista.

2.2 – O aprender a aprender como resposta pedagógica à reestruturação produtiva

As pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2004) são as que melhor traduzem o contexto da crise neoliberal para a educação pública. Elas podem ser definidas por um conjunto de tendências teóricas na pedagogia com o mesmo núcleo, que é a diretriz piagetiana de que as crianças na escola não devem aprender, mas aprender a aprender. Para o suíço, essa lei pedagógica era a conclusão pedagogicamente mais harmônica da ideia de que todo o processo de construção psicológica do conhecimento, era no fundo por leis endógenas da relação sujeito-mundo: o conhecimento se constrói subjetivamente, não se adquire, copia ou apreende.

Para nós, a tendência hoje dominante é justamente a pedagogia da adaptação. A sentença presente nas pedagogias do “aprender a aprender” de que a adaptação às exigências do trabalho nas empresas modernas, flexíveis e intensivas na aplicação de conhecimentos, promoveria o “desenvolvimento pleno das melhores capacidades dos seres humanos” evidencia essa pretensa identificação entre o desenvolvimento individual pleno e a adaptação ao contexto imediato, com evidente caráter normativo. (SALA, 2009, p. 81)

Segundo Sala (2009), as pedagogias do aprender a aprender se provaram a melhor ferramenta para a classe dominante porque cumpriram a um só tempo uma função econômica e ideológica, pois fundem em um único ideal o desenvolvimento das “melhores capacidades humanas” e a adaptação às condições sociais. Elas medeiam as necessidades produtivas do mundo do trabalho e os ideais, métodos e conceitos de uma formação humana na escola. Mas as melhores capacidades humanas e sua formação na escola seriam, na óptica do aprender a aprender, exatamente a capacidade de reinventar as formas de aprendizagem e o próprio conhecimento. Justamente no momento em que o mundo do trabalho caminha a passos largos para a precarização, instabilidade e para a perda de direitos. Então essas “melhores capacidades” são as novas virtudes do ponto de vista dos patrões, valoradas positivamente.

Duarte (2004) também defende que “o lema do ‘aprender a aprender’ é exatamente a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual” (p. 09). Ele reuniria em si todos os conceitos e *posicionamentos valorativos* necessários à formação de mão de obra adaptada às novas regras do emprego e da produção e também à disseminação de um ideal individualista de vida e formação escolar. Segundo o autor, esses posicionamentos valorativos são quatro: 1 – As aprendizagens que a criança realiza por si mesmas são superiores às aprendizagens produto da transmissão de conhecimentos e experiência por outrem. 2 – É mais importante os alunos desenvolverem seus próprios métodos de

aprendizagem que assimilar conhecimentos de outras pessoas. 3 – A atividade do aluno deve ser impulsionada pelos seus próprios interesses e necessidades. 4 – A educação deve preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade em acelerado processo de transformação (pp. 34-44).

A herança de Piaget alimenta novas gerações de autores construtivistas, que, atualizando o mestre e mantendo o essencial, constituem sua versão atualizada, o assim chamado *neoconstrutivismo*. Ele é marcado pela presença ubíqua da constatação da mutabilidade acelerada da realidade social e por defender a transmissão ativa de *conteúdos* pela escola. Sala (2009) demonstra que o neoconstrutivismo defende textualmente a transmissão de conteúdos escolares. Ele destaca que o Relatório Jacques Delors da Unesco (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) brasileiros e as principais referências da teoria neoconstrutivista (por exemplo, César Coll, Juan Carlos Tedesco e Victor da Fonseca) defendem a transmissão de conteúdos, divididos em conteúdos lógicos, os clássicos conhecimentos escolares e conteúdos especificamente valorativos. Um parêntese, essa constatação é importante, pois pelo consenso em relação ao conteudismo, joga as disputas entre o neoconstrutivismo e a Pedagogia Histórico-Crítica, por exemplo, para a arena do currículo.

Como descreve Falleiros (2005):

(...) a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política (p. 211)

O autor encontra eco para essa tese em outras pesquisas. Miranda (1997) que afirma que o conhecimento segue central na luta ideológica e adquire uma qualidade nova, de cognitivo passa a valorativo:

A centralidade do conhecimento (da informação, da produção do conhecimento, e de sua difusão) e a implícita mudança da concepção de conhecimento parecem ser uma idéia para a qual convergem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados atores sociais. Afinal, não se pode negar que o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impõe um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; *não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo* (MIRANDA, 1997, p. 41, Apud: Sala, 2009, p. 78) [grifo nosso]

Aos conhecimentos tradicionalmente transmitidos pela escola, os científicos, que trazem sistemas explicativos da realidade física e social, adicionam-se normas, atitudes e valores. Essa é a manobra implantada a partir da década de noventa que visa fomentar uma sociabilidade adaptativa, portanto individualista e competitiva. Por um lado, o discurso das pedagogias liberais defende a diversidade, a tolerância, o respeito, os direitos humanos e a irmandade dos povos da Terra, lê-se uma defesa da paz. Mas por outro, sustenta-se a grave necessidade de adaptação ao mundo em acelerada transformação. Um mundo em que simplesmente *não há lugar para todos*. O antagonismo velado, que está apenas nas entrelinhas, é que numa sociedade dividida em classes, a adaptação às exigências sociais significa manutenção das relações de produção capitalistas.

Em poucas palavras, a relação entre educação e trabalho nas pedagogias do 'aprender a aprender' passa a ser mediada pelo ensino de conteúdos; conteúdos esses que visam formar intencionalmente uma sociabilidade adaptativa pela incorporação, direta e intencional e, portanto, dirigida, dos valores e procedimentos advindos da acumulação flexível, ou seja, do capitalismo em crise. (SALA, 2009, p. 93)

A reestruturação produtiva e as pedagogias do aprender a aprender motivam e veiculam a formação de uma personalidade adaptativa e prepara as pessoas para o desemprego estrutural. Mészáros (2005; 2006) afirma que quanto mais vazio o trabalho, maior a necessidade de agir sobre a subjetividade do trabalhador, cujo objetivo principal é a internalização do horizonte capitalista como limite de todas as aspirações individuais. Podemos perceber, assim, que entre as teses há uma continuidade. Os novos conteúdos valorativos e atitudinais são precisamente a forma de atuar sobre a subjetividade das pessoas trabalhadoras. O toyotismo e as pedagogias do aprender a aprender visam formar competências gerais que traduzem implicitamente a necessidade de flexibilidade e adaptabilidade às crises. E a âncora social e psicológica dessa imposição é a aceitação do capital como limite absoluto.

Outra pesquisadora que mostra a mesma tendência é Fúlvia Rosemberg (ROSEMBERG, 2002), que analisa como desde os anos 70 os organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial (pelo Consenso de Washington), versam sobre as diretrizes educativas para a educação infantil para os países pobres. Encontramos nas conclusões da autora o mesmo processo de barateamento da educação, de sua informalização, de esvaziamento da formação escolar na preparação para uma vida de trabalhador subempregado. Sua conclusão mais sintética é que os organismos multilaterais propõem para o terceiro mundo uma educação para a subalternidade.

Em suma, as pedagogias oficiais da era neoliberal defendem que a formação deve preparar não somente o desenvolvimento cognitivo, mas a personalidade das pessoas. Personalidade esta que demonstra ser adaptativa às novas necessidades do capital.

2.3 – O aprender a aprender nos documentos oficiais da educação

Os documentos oficiais da educação trazem o aprender a aprender como seu fundamento, o que revela a relação existente entre o capital, o Estado e sua proposta pedagógica para os países pobres. O entrosamento entre a Unesco e o Ministério da Educação do Brasil nos anos noventa mostra exatamente isso. À época, o ministro Paulo Renato Souza recebeu com entusiasmo o Relatório Jacques Delors da Unesco, inclusive prefaciando a edição brasileira do Relatório. Nessa década emblemática do avanço neoliberal, colocaram-se todas as diretrizes para a formação da classe trabalhadora no século XXI.

2.3.1 – *Educação, um tesouro a descobrir; o Relatório Jacques Delors*

O Relatório da Unesco para a educação no século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors, é bastante famoso no meio educacional, pois foi ampla e ricamente divulgado em todo mundo. É um documento ambicioso, uma tentativa da classe dominante sustentar sua própria narrativa sobre a relação entre sociedade e educação. Com uma comissão formada por homens e mulheres de todos os continentes e várias origens étnicas, a Unesco organiza, em termos literais e simbólicos, seu ideal globalizado para a educação no novo século. O documento foi publicado no Brasil em sua versão integral (1998) (287 páginas) e na versão de destaques (2010) (41 páginas)¹⁷. Como documento patrocinado pela classe dominante, ele é coerente com seus interesses e tenta de todas as formas se disfarçar de algo positivo e pleno de motivações humanitárias.

Fundamentalmente, a UNESCO estará servindo a paz e a compreensão entre os homens, ao valorizar a educação como espírito de concórdia, de emergência de um querer viver juntos como militantes da nossa aldeia global que há que pensar e organizar, para bem das gerações futuras. Deste modo, estará contribuindo para uma cultura da paz. (UNESCO, 1998, P. 31)

Em outro trecho ele afirma:

17 - UNESCO, *Educação, um tesouro a descobrir*: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, São Paulo e Brasília, Unesco, MEC e Editora Cortez, 1998
UNESCO, *Educação, um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI (Destaques). Brasília, MEC. 2010.

Como é que as políticas na área da educação poderiam ignorar esses três grandes desafios? Como é que a Comissão poderia deixar de sublinhar os aspectos em que essas políticas podem contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos e para a renovação de uma vivência concreta da democracia? (UNESCO, 2010, p. 08)

O texto cria uma utopia de humanidade liberta pelo poder da tolerância, do diálogo e da compreensão mútua. Sustenta que a educação é a chave para esse caminho de liberdade e paz. Realmente seria impactante se os esforços mundiais coordenados pela Organização das Nações Unidas (ONU) fossem realmente esses. Infelizmente a realidade é outra, podemos perceber que nas suas entrelinhas, o Documento costura a ideia de que o mundo é irrefreavelmente dinâmico, célere e competitivo e bem desse ponto o documento retira a tarefa da educação mundial: *permitir às pessoas que se eduquem por toda a vida*, o que é possível por meio da constante atualização e adaptabilidade a desafios imprevisíveis cada vez mais exigentes.

Mas a educação ao longo de toda a vida, no sentido em que a entende a Comissão, vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa. (UNESCO, 1998, p. 105)

Assim se muda completamente o discurso de um ideal de liberdade para uma realidade exigente, dinâmica e competitiva, que coloca as pessoas frente a renovados desafios. O que está por trás do discurso aparentemente libertário, é a necessidade da classe dominante de encaminhar seu projeto de sociedade, utilizando para isso as organizações multilaterais e a educação pública de diversos países. Como discurso adaptacionista, incentiva-se em palavras amenas a competitividade entre as pessoas.

Mas a classe dominante não pode simplesmente defender a guerra de todos contra todos, devem escudar-se na democracia e teoriza sobre uma grande tensão entre o respeito à igualdade e a competição inerente ao mundo.

A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades. Questão clássica proposta já desde o início do século, tanto às políticas econômicas e sociais como às políticas educativas. Questão resolvida, em alguns casos, mas nunca de forma duradoura. A Comissão ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos

responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une. (UNESCO, 1998, p. 13)

Tal “questão clássica” nada mais é que os antagonismos existentes entre as classes sociais e entre a democracia e o capitalismo, nada além disso. Notemos que à competição são reservados dois adjetivos positivos: indispensável e estimulante, um revelando seu caráter de necessidade e o outro seu caráter mobilizador. No pensamento liberal, a competição é positivamente valorada. Mesmo reconhecendo a existência do grave problema do desemprego, sustenta que com as condições adequadas é possível até mesmo combatê-lo, pois incentiva o livre desenvolvimento de todas as pessoas. Daí justamente o papel da educação. Assim chegamos à tese da *educação ao longo da vida*, que é a tentativa do Relatório de conciliar a competição incentivadora e a cooperação fortificante. A “educação ao longo da vida” é o próprio aprender a aprender, que transcende o tempo e o espaço escolar e estende-se a todos os espaços.

Mas poderíamos nos perguntar, mas que tipo de conhecimentos estão envolvidos na educação por toda a vida? Em uma espécie de “teoria da obsolescência programada de conhecimentos”, o Relatório defende que:

(...) o progresso técnico e científico e a transformação dos processos de produção resultante de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente. Esta dá resposta, em larga medida, a uma exigência de ordem econômica e faz com que a empresa se dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade. Fornece, por um lado, às pessoas, ocasião de atualizarem os seus conhecimentos e possibilidades de promoção (UNESCO, 1998, pp. 104-105).

Nesse ponto o documento finalmente se confessa. Exigências do mercado e o progresso técnico, leia-se, o mundo do capital, compelem tanto à obsolescência dos conhecimentos quanto à rápida atualização. O aprender a aprender é mesmo a pedagogia oficial do capitalismo em crise, da precarização do trabalho e da insegurança social.

Voltemos agora ao início do documento, que defendia a compreensão mútua, a colaboração, a paz entre os povos da Terra. Suas vestes democráticas provam-se mera aparência. Se pudéssemos destituir o Relatório de todos os véus que ele deseja erguer e mostrar as ideias que pretende ocultar, ele diria coerentemente o seguinte: Ainda há espaço para a expansão capitalista e a escola deve preparar o terceiro mundo para um novo ciclo de

colonização. O mundo deve aceitar que o capitalismo não vai recuar e superá-lo está fora de cogitação. Devemos aceitar também que haverá desemprego e só os mais aptos conseguirão se adaptar (aliás, a palavra adaptar quer dizer exatamente tornar apto). Assim, o aprender a aprender nada mais é que a pedagogia da adaptação por excelência, feita sob medida ao momento atual da sociedade capitalista.

2.3.2 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Observemos agora como isso se expressa em nosso país por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados em consonância com o Relatório da Unesco.

A partir de uma dada síntese do momento histórico corresponder à última metade do século XX, na qual as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem um “reequacionamento do papel da educação”, os PCN propõem que se construa desde as primeiras séries escolares uma nova pedagogia baseada no “aprender a aprender”, em valores, normas e atitudes mais do que em conteúdos predefinidos, capacitando alunos (FALLEIROS, 2005, pp. 220-221).

Os PCN são a expressão nacional dos planos internacionais capitaneados pela Unesco. À imagem e semelhança do referido Relatório, os PCN visam delimitar a educação básica da classe trabalhadora para prepará-la para a nova fase de acumulação capitalista, em sintonia com o que viemos demonstrando neste trabalho. Ambos documentos foram elaborados no mesmo ano, além disso há correspondência de conteúdo em todos os pontos politicamente decisivos. Os PCN, consistentemente financiado pelo Estado brasileiro, reproduzem como diretrizes pedagógicas gerais a pedagogia das competências e os quatro pilares da educação contidos no Relatório: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer. Nos PCN do segundo ciclo do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), por exemplo, lemos:

- essa educação, ao longo da vida está fundada em quatro pilares:
- **aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
- **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
- **aprender a viver** com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua

identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
- **aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. (p. 17) [grifos no original]

Assessorados diretamente por César Coll, os Parâmetros defendem explicitamente uma ampliação do que convencionalmente se coloca como conteúdos curriculares, questionando a transmissão tradicional de conhecimentos. “Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (PCNEM, 2000, p. 14). Segundo a exposição de Sala (2009), os PCN fazem a explícita defesa de que a concepção curricular deve “expressar a contemporaneidade”, teorizando sobre a convergência entre necessidades do processo produtivo, cidadania e desenvolvimento do ser humano.

O mesmo que expusemos sobre a teoria da obsolescência programada dos conhecimentos no Relatório da Unesco, vale para os PCN. Se os conhecimentos são obsoletos, “desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” é decisivo. De acordo com os PCN a obsolescência do conhecimento se deve à terceira revolução industrial, a revolução da informática, repetindo nitidamente o Relatório da Unesco. O que nos levou a um novo dilema em relação ao conhecimento: “Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos” (PCNEM, 2000, p. 5).

O aprender a aprender oferece, segundo os PCN, uma saída ainda mais astuta aos dilemas do mundo, pois, em acréscimo, dizem que agora a escola poderia voltar-se para uma formação humanística mais ampla e plural.

A reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade (PCNEM, 2000, p. 59).

Explicitamente defende-se que a educação é um bastião da integridade e da solidariedade em um mundo globalizado. Para isso nos convence que a melhor saída é o prolongamento universal do aprender a aprender. O documento é ambicioso, pois tenta ser

mais amplo que a divulgação de uma teoria pedagógica e versa sobre a própria função da educação na organização do tecido social e o papel dos indivíduos nesse processo. Ele invoca uma declaração da União Europeia e o próprio Relatório da Unesco, que também defendem uma formação humana ampla, “a educação do caráter, a abertura cultural e o despertar para responsabilidade social” (PCNEM, p. 59), chegando assim à relação entre educação e cidadania.

Falleiros (2005) nos oferece uma síntese da abrangência e dos fundamentos dos PCN:

Em termos gerais, os fundamentos pedagógicos presentes nos PCN são: (i) a psicologia genética e suas descobertas no campo da construção do conhecimento, enfocando o desenvolvimento cognitivo do aluno a partir de representações e em redes não-estáveis de conhecimentos; (ii) o enfoque social do processo ensino-aprendizagem por meio da inclusão, no currículo do ensino fundamental, dos temas transversais (ética, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual, saúde, pluralidade cultural) e da noção de interdisciplinaridade no currículo do ensino médio; (iii) o desenvolvimento de competências (“aprender a aprender”) em substituição às especializações tradicionais, tendo em vista as transformações no mundo do trabalho e da vida trazidas pelas novas tecnologias – que demandariam novos aprendizados e requalificações constantes (p. 219)

Dessa forma os PCN tentam ser a um só tempo a mediação entre as necessidades do mundo produtivo no contexto da crise neoliberal e a escola, uma saída pedagógica adaptativa e uma forma de controle da subjetividade por meio da educação de normas, valores e atitudes.

2.4 – Os conteúdos valorativos do aprender a aprender

O destaque específico de nossa leitura é que a proposta pedagógica do aprender a aprender faz uma apologia da competição e do individualismo, ou seja, os valores positivamente, como formas intrínsecas e inevitáveis da sociabilidade capitalista. Podemos dizer, nesse sentido, que competição e individualismo são conteúdos do aprender a aprender, emergentes da necessidade de articulação entre trabalho e educação. Na síntese de Sala (2009).

Em poucas palavras, a relação entre educação e trabalho nas pedagogias do “aprender a aprender” passa a ser mediada pelo ensino de conteúdos; conteúdos esses que visam formar intencionalmente uma sociabilidade adaptativa pela incorporação, direta e intencional e, portanto, dirigida, dos valores e procedimentos advindos da acumulação flexível, ou seja, do capitalismo em crise. (p. 93)

Nossa preocupação nesta pesquisa é compreender a competição e o individualismo não apenas como conteúdos, mas como formas dominantes de sociabilidade na educação. Entendemos que uma das formas de educar a personalidade adaptativa é valorar positivamente, mesmo que implicitamente, a vantagem individual e a contraposição às demais pessoas como adversárias, valores de uma sociabilidade competitiva e individualista. Isso cria pessoas sempre propensas a conceber a vantagem pessoal como natural e a não se engajar em problemas coletivos. e essa forma de sociabilidade sustenta e favorece certos valores.

Mas o que significa que os valores passam a ser eles mesmos conteúdos? Curioso destacar uma passagem do texto de Sala (2009) que mostra a concepção de valor em Coll e seu desdobramento para a educação. Ele diz: “O valor, segundo Coll, é o princípio normativo que preside e regula o comportamento das pessoas em qualquer momento e situação. Os valores concretizam-se em normas, entendidas como regras de comportamento que deve-se respeitar em determinadas situações” (p. 85). Primeiramente destacamos que o conceito de valor em Coll é coerente com uma abordagem piagetiana, como demonstraremos no capítulo quatro. Em segundo lugar, resta-nos pensar sobre princípios normativos como conteúdos escolares. De fato, já há princípios normativos, pois quando a escola ensina a obedecer, por exemplo, como alertaram Vigotski (2010) e Mészáros (2005), ela ensina valores. Mas há uma diferença entre os ensinar indiretamente, por meio da própria estrutura de sua sociabilidade, e ensinar diretamente, como conteúdo curricular.

A ampliação da noção tradicional de conteúdos curriculares para o “saber ser” (ou núcleo básico da personalidade) e o “aprender a conviver” faz parte do programa do aprender a aprender. Assim ganha sentido a ideia de que a forte tendência individualista dessa concepção de currículo é a expressão do controle da subjetividade, da capacidade de se adaptar do futuro trabalhador flexível. E não é só isso, a própria noção de “eu”, de individualidade, já está impregnada da noção de individualismo. Como defendem Théubaud-Mony e Druck (2007)¹⁸

No plano ideológico, político e cultural, o incentivo à individualidade transforma-se no mais puro individualismo. É um processo em que cada indivíduo é responsável por se dotar dos meios e atributos (novos) exigidos pela reestruturação em curso para ter empregabilidade – um conjunto de qualidades típicas daqueles que se adaptam facilmente a novas situações, que têm iniciativa, que são ágeis, que são flexíveis (apud: SALA, 2009, p. 65).

18 - THÉUBAUD-MONY, A. & DRUCK, G. “Terceirização e direitos trabalhistas na França e no Brasil”. In: Druck, Graça & FRANCO, Tânia (orgs.). A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007.

Que cada pessoa cuide de seu próprio interesse, essa é uma regra do mundo capitalista que encontra sustentação nas teorias pedagógicas oficiais, tudo bastante ocultado por um discurso evasivo e repleto de eufemismos.

A terceira parte desta exposição retoma o tema da educação de valores e moral. Mais especificamente no item 9.1 dedicaremos mais espaço à discussão das formas mais recentes de educação valorativa. Por hora, acreditamos que a primeira parte da exposição conseguiu reunir ao menos de forma introdutória as relações entre a sociedade do capital em seu momento histórico mais recente, as transformações na esfera produtiva, e as principais medidas educativas do Estado burguês, de forma a mostrar que há leis sociais gerais que determinam uma sociabilidade que traz em si valores sociais. Essas relações servirão de pressupostos e apoio para nossas próximas ideias.

Parte 2 – Os valores e a psicologia

Esta parte da exposição visa a abertura da discussão sobre os valores morais (valores sociais), priorizando o conhecimento sobre seu processo de formação psicológica sob uma perspectiva vigotskiana. Entendemos o caráter potencialmente incipiente da nossa discussão e, para tentar dar conta de um tema pouco estudado, faremos uma incursão na filosofia e na psicologia para reunir material teórico que nos permita a elaboração de algumas teses fundamentais.

Capítulo 3: Ética, moral e valores na filosofia

Este capítulo objetiva circunscrever os temas anunciados no título. Não pretendemos e nem temos condições de realizar uma ampla exegese dos mesmos, visto sua amplitude e complexidade. Mais modestamente que isso, ele busca descrever em linhas gerais como compreendemos estes conceitos e em que ideias nos embasamos.

3.1 – Os valores na filosofia em geral

Devido basicamente a dois fatores, minha própria formação acadêmica, graduação em psicologia e pós-graduação em educação, e o escasso tempo de pesquisa, definimos como procedimento possível para iniciar a incursão no conceito de valor na filosofia a consulta de dicionários de filosofia¹⁹. Do estudo dos verbetes ‘valor’, pudemos extrair algumas constatações básicas que nortearão nossa exposição. São elas: 1 – há uma divisão básica dentro da filosofia dos valores, ou axiologia, entre a compreensão dos valores como absolutos ou relativos, isto é, como entidades metafísicas universais ou como construções históricas singulares, respectivamente. 2 – sustenta-se que a valoração está ligada à atribuição ou estimativa de qualidades. 3 – reconhece-se o papel dos valores como mediadores da escolha e da ação. 4 – o conceito de valor têm raiz no conceito de utilidade. 5 – o valor está relacionado ao preferível e ao preterível. A primeira grande questão a ser posta é a divisão essencial entre conceber valores como absolutos ou relativos, o que caracteriza respectivamente a axiologia

¹⁹ Os materiais consultados foram:

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 2ª edição, São Paulo, Mestre Jou, 1982.
 BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.
 BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
 DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. Campinas, Papirus, 1993.
 JAPIASSU, H; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 2006.
 LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
 MORA, J. F. *Dicionário de filosofia abreviado*. Lisboa, Editorial Sudamericana, 1977.
 PUGLIESI, M.; BINI, E. *Pequeno dicionário filosófico*. São Paulo, Hemus, 1977.

formal e material, como define Mora (1977). Ainda em suas palavras, na consolidação dos valores com tema filosófico, dividiram-se no debate:

(...) especialmente os que se referiram ao carácter absoluto ou relativo dos valores, quer dizer, os que tomaram como ponto de partida para uma axiologia a determinação do valor como algo redutível essencialmente à valorização realizada pelos sujeitos humanos ou como algo situado numa esfera ontológica e ainda metafísica independente. Pois enquanto uns, seguindo inconscientemente certas tendências que podem classificar-se de nominalismo ético, consideram que o valor depende dos sentimentos de agrado ou desagrado, da subjectividade humana individual ou colectiva, outros admitiram que a única coisa que o homem faz frente ao valor é reconhecê-lo como tal e ainda considerar as coisas valiosas como coisas que participam, num sentido platónico, do valor (p. 410)

Abbagnano (1982) ajuda a compreender essa diferença quando explica que a axiologia ou teoria dos valores nasce no século XIX, impulsionada pela retomada da antiga filosofia do Bem, que remontava à Platão, transpondo sua discussão aos valores²⁰. Então ele diz:

E desde a mesma época tende a reproduzir-se no campo da teoria dos V., uma divisão análoga àquela que tinha caracterizado a teoria do bem: a divisão entre um conceito metafísico ou *absoluto* e um conceito empirista ou *subjetivista* do próprio V. O primeiro atribui ao V. um *status* metafísico, que é completamente independente das relações do V. com o homem. O segundo considera o modo do ser do V. em estreita relação com o homem ou com as atividades ou o mundo humano. (p. 953) [grifos no original]

Então a axiologia se divide em duas, uma coloca os valores como relativos à existência humana e à relação do humano com eles, são, portanto, variáveis e subjetivos. A outra, que defende que eles têm caráter metafísico e inerente às coisas materiais e espirituais, resta-nos reconhecer-lhes, pois são transcendentais e objetivos. Tal divisão define também a origem dos valores, pois se estão ligados à relação com o ser humano, nascem necessariamente no processo histórico. Mas se eles têm uma existência objetiva, é justo desvincular seu nascimento de qualquer relação com o ser humano.

A segunda característica dos valores é sua íntima relação com o processo de escolha. Abbagnano (1982) traz logo na abertura do verbete valor uma consideração interessante sobre a etimologia da palavra e uma definição relativa ao seu papel em escolhas: “**VALOR** (gr. ἄξια; lat. *Aestimabile*; ingl. *Value*; franc. *Valeur*; al. *Wert*). Em geral, o que deve ser objeto de preferência ou de escolha” (p. 952) [grifos no original]. A raiz da palavra revela muito de seu conceito, há muita riqueza no estudo etimológico. A palavra grega pode ser transliterada em

20 - Dois filósofos se destacam nesse processo, Kant e Nietzsche, que ajudaram a disseminar o interesse pelo tema.

português como *axía*, que deu origem a axiologia, literalmente, conhecimento ou teoria dos valores. Muito interessante também a palavra em latim, que deu origem em português a estimável, estimar, estimação. Estimamos o que gostamos, p.e., temos animais de estimação, que são definidos pela ligação afetiva. Nas outras três línguas, bem como no português, estão ligadas à valia, valentia, isto é, seu caráter positivo e de utilidade. Nos próprios conceitos inerentes às palavras, já descrevemos duas características importantes dos valores: *nascem da utilidade, da validade, e tem efeito afetivo sobre nós*. Retomando a passagem citada de Mora (1977), o valor depende dos sentimentos de agrado ou desagrado impressos na subjetividade humana individual ou coletiva.

Finalmente, a característica restante encontrada em todos os dicionários pesquisados é a relação entre valor, estima e desejo. “A. (Subjectivamente.) Característica das coisas que consistem em elas serem mais ou menos estimadas ou desejadas por um sujeito ou, mais vulgarmente, por um grupo de sujeitos determinados” (LALANDE, 1999, verbete valor). O valor define escolhas porque está ligado aos desejos humanos. Quando queremos que algo se repita como fato social ou, de forma oposta, que nunca mais se repita, estamos lidando com o valor do fato em questão. Os valores que se sustentam nas relações sociais acabam embasando normas de conduta (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006; DUROZOI e ROUSSEL, 1993).

Estes foram os excertos mais representativos dos conteúdos elencados, pois no essencial, os conteúdos se repetem e não é necessário citar todas as fontes pesquisadas. A consulta aos dicionários de filosofia é rica para mostrar a diversidade de pensamento sobre o tema, mas há repetição e seu caráter meramente descritivo é relativamente limitante. Contudo, pudemos perceber a permanência de alguns pontos em nossos estudos subsequentes, especialmente o caráter historicamente relativo dos valores, seu papel na mediação da escolha e seu caráter afetivo, como desenvolveremos ao longo de toda esta parte da exposição.

3.2 – Ética, moral e valor na filosofia marxista

Dentro da perspectiva marxista, temos poucos exemplos de estudos relativos a estes temas. Uma das obras mais difundidas é a *Ética*, de Sánchez Vásquez (2005)²¹, que contribui para compreendermos as definições e relações entre valores, moral e ética. Sua acepção é da ética como filosofia da moral. “A ética é a teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana, ou forma de comportamento dos homens: o da moral” (p. 23) [tradução

21 - VÁSQUEZ, A. S. *Ética*. Editora Crítica, Barcelona, 2005.

nossa²²]. Então a ética tem como objeto um tipo específico de atos humanos: “os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam a outros, a determinados grupos sociais, ou à sociedade em seu conjunto” (p. 26). [tradução nossa²³]É interessante o destaque dado por ele aos atos conscientes que têm consequências para as pessoas e a sociedade. Isso nos faz considerar duas coisas. A relação entre moral e escolha, como encontrado nos dicionários, e a importância das consequências das ações para a própria definição do campo de desenvolvimento da ética. Esses são dois traços que consideramos importantes e corretos para o desenvolvimento desta tese. O campo da moralidade está relacionado à escolha, ao arbítrio, aos motivos da ação. E os atos em questão são os que afetam as pessoas em graus diferentes de coletividade. Apesar do acordo geral com essa definição, gostaríamos de acrescentar uma ressalva. O autor enfoca somente os atos livres e esclarecidos como objeto da avaliação moral. Entendemos, contudo, que existem motivações inconscientes e atos aparentemente não motivados. Muitas vezes eles também geram consequências dramáticas e também podem ser valorados, isto é, ser alvo da reflexão ética.

Ele dá duas definições de moral, uma resumida e outra estendida. A primeira sustenta que “a moral é um conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente, que regulam a conduta individual e social dos homens” (p. 61) [tradução nossa]²⁴. E a segunda acrescenta: *A moral é um sistema de normas, princípio e valores, de acordo com a qual se regulam as relações mútuas entre os indivíduos, ou entre eles e a comunidade, de tal maneira que ditas normas, que têm um caráter histórico e social, se acatem livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de modo mecânico, exterior ou impessoal* (p. 81) [grifo no original e tradução nossa]²⁵

A definição de moral de Vásquez (2005) coloca quatro características importantes: 1 – a moral é um sistema de normas, princípios e valores; 2 – regulam as relações sociais; 3 – tem caráter histórico e social; e 4 – devem ser acatadas como convicção íntima para se efetivar. As primeiras características colocam a singularidade histórica, o caráter sociológico da moral. A quarta coloca a dimensão subjetiva da moral, de íntima regulação da conduta. Daí destacamos esse caráter simultaneamente sociológico e psicológico da moral, que é particularmente

22 - Texto original: “La ética es la teoría, investigación o explicación de un tipo de experiencia humana, o forma de comportamiento de los hombres: el de la moral”

23 - Texto original: “los actos conscientes y voluntarios de los individuos que afectan a otros, a determinados grupos sociales, o a la sociedad en su conjunto”

24 - “la moral es un conjunto de normas, aceptadas libre y conscientemente, que regulan la conducta individual y social de los hombres”

25 - “La moral es un sistema de normas, principios y valores, de acuerdo con el cual se regulan las relaciones mutuas entre los individuos, o entre ellos y la comunidad, de tal manera que dichas normas, que tienen un carácter histórico y social, se acaten libre y conscientemente, por una convicción íntima, y no de un modo mecánico, exterior o impersonal”

importante para esta tese. Há um sistema de regulação social das ações que pode ser subjetivado e definido pelos valores e normas de conduta. Em suma, atribuir valor é definir uma qualidade, julgar e extrair um posicionamento. Os valores, então, são os elementos constitutivos e básicos de todo ato moral, bem como da reflexão ética; são, portanto, as *unidades* da moral.

Na sessão dedicada à definição dos valores, Vásquez (2005), em nossa opinião, contudo, não alcança propriamente uma definição, se resume a reunir algumas de suas características e conclui que eles não são absolutos, mas sempre relativos à natureza e ao conteúdo das relações sociais humanas.

De todo o anterior podemos deduzir uma série de traços essenciais que sintetizamos, por seu turno, em uma definição.

- 1) Não existem valores em si, como entes ideais ou irrealis, mas como objetos reais (ou bens) que possuem valor
- 2) Posto que os valores não constituem um mundo de objetos que exista independentemente do mundo dos objetos reais, só se dão na realidade – natural e humana – como propriedades valiosas dos objetos desta realidade.
- 3) Os valores requerem, por conseguinte, como condição necessária -, a existência de certas propriedades reais – naturais ou físicas – que constituem o suporte necessário das propriedades que consideramos valiosas.
- 4) As propriedades reais que sustentam o valor, e sem as quais este não se daria, só são valiosas potencialmente. Para atualizar-se e converter-se em propriedades valiosas efetivas, é indispensável que o objeto se encontre em relação com o homem social, com seus interesses ou necessidades. Desse modo, o que só vale potencialmente, adquire um valor efetivo.

Assim, pois, os objetos não o possuem o valor por si, mas estes o adquirem graças a sua relação com o homem como ser social. Mas os objetos, por seu turno, só podem ser valiosos quanto estão dotados de certas propriedades objetivas (pp. 132-133) [grifos no original e tradução nossa]²⁶

Com base da ontologia do trabalho em Marx, o autor chega à conclusão que os valores têm base material, nascem da relação entre o ser social e os objetos e que, portanto, são historicamente singulares. Temos acordo com isso, mas tais características ainda não

26- De todo lo anterior podemos deducir una serie de rasgos esenciales que sintetizamos, a su vez, en una definición.

- 1) No existen valores en sí, como entes ideales o irrealis, sino objetos reales (o bienes) que poseen valor.
- 2) Puesto que los valores no constituyen un mundo de objetos que exista independentemente del mundo de los objetos reales, sólo se dan en la realidad – natural y humana – como propiedades valiosas de los objetos de esta realidad.
- 3) Los valores requieren, por consiguiente – como condición necesaria -, la existencia de ciertas propiedades reales – naturales o físicas – que constituyen el soporte necesario de las propiedades que consideramos valiosas.
- 4) Las propiedades reales que sustentan el valor, y sin las cuales no se daría éste, sólo son valiosas potencialmente. Para actualizarse y convertirse en propiedades valiosas efectivas, es indispensable que el objeto se encuentre en relación con el hombre social, con sus intereses o necesidades. De este modo, lo que sólo vale potencialmente, adquiere un valor efectivo.

Así, pues, el valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que éstos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos, a su vez, sólo pueden ser valiosos cuando están dotados de ciertas propiedades objetivas.

conceituam valor. Mesmo assim, contribuem para compreendermos melhor o processo de valoração, isto é, de atribuição de valor. Ele diz: “entendemos por valoração a atribuição de valor correspondente a atos ou produtos humanos, a valoração moral compreende esses três elementos: a) o valor atribuível; b) o objeto valorado (atos ou normais morais), e c) o sujeito que valora” (p. 143) [tradução nossa]²⁷. A valoração está sempre situada na relação sujeito-objeto e dela emerge o próprio valor. Mesmo que ainda falte uma definição precisa de valor em Vásquez (2005), ele mostra que esses valores formam um sistema, que sustentam códigos morais. E dentro desses sistemas, existe uma hierarquia entre os valores, dentro da qual alguns valores se destacam como mais gerais, ou universais.

3.3 – Fundamentos do conceito dialético de valor

Encontramos em Lukács (2012; 2013) uma importante contribuição para um conceito dialético de valor. Se na história da axiologia, a grande divisão que se reconhece é entre axiologia material (valores relativos, subjetivos) e axiologia formal (valores absolutos, objetivos), já podemos imaginar o destino desses antagonismos dentro do método dialético. Lukács tece habilmente os conceitos desde uma axiologia material que incorpora a noção objetiva dos valores.

Os valores autênticos que surgem no processo da socialidade só se podem manter e conservar dessa maneira. Naturalmente, é preciso renunciar radicalmente à validade “eterna” dos valores, transcendente ao processo. Todos os valores, sem exceção, nasceram no curso do processo social, num estágio determinado, e precisamente enquanto valores. Não que o processo tivesse realizado um valor em si “eterno”; ao contrário, os próprios valores experimentam, no processo da sociedade, um surgimento real e, em parte, também um desaparecimento real. (LUKÁCS, 2012, p. 413)

Ele parte da gênese histórica dos valores, como terreno seguro de sua origem, e avança para a contradição entre a objetividade e a subjetividade dos valores.

3.3.1 – *Gênese histórica dos valores: os valores econômicos*

Como já é bem conhecido, o materialismo histórico reconhece que a humanidade origina a si mesma em um processo social de transformação da natureza e autotransformação que se torna a marca definitiva do ser humano. Sobre a base natural se construiu outra

27 - “Entendemos por valoración la atribución de valor correspondiente a actos o productos humanos, la valoración moral comprende estos tres elementos: a) el valor atribuible; b) el objeto valorado (actos o normas morales), y c) el sujeto que valora”

qualidade, uma socialidade que se lhe tornou tão inerente quando seu corpo físico. Lukács (2013) destaca que:

O novo materialismo fundado por Marx considera, com certeza, insuprimível a base natural da existência humana, mas, para ele, isso é só mais um motivo para acentuar a socialidade específica das categorias que nascem no processo de separação ontológica entre a natureza e a sociedade, precisamente sua socialidade (p 105)

Para Lukács (2012, 2013), o trabalho, como atividade vital e ontologicamente original do ser humano, é a forma da qual derivam todas as demais formas humanas de *dever-ser*. “Essa relação é o fundamento tanto do surgimento do dever-ser em geral do tipo humano-social de satisfação de necessidades quanto da sua constituição, de suas qualidades particulares (...)” (p. 105). Então o trabalho é a atividade que pôde desencadear processos de autodiferenciação no humano e assim originar todas as demais formas de atividade, por mais que tenha dado origem a formas estruturalmente diversas de atividade. O fundamento da diferença entre o trabalho e as demais formas de atividade é o primado da relação sujeito-objeto no trabalho e o primado da relação sujeito-sujeito nas atividades originais, como a arte, a educação, o direito, a filosofia etc.

O trabalho cria novas formas de ação. Diferente do agir animal, determinado pelas características da espécie e do meio, inequívoco e adaptativo na luta pela sobrevivência, a práxis social é marcada pela *alternativa*, pelo reconhecimento de um espectro de decisões práticas entre possibilidades. A escolha de uma alternativa é pautada por uma série de fatores que envolvem as características físicas da matéria com a qual se trabalha, das necessidades sentidas pelo ser e também pelo *valor* que ela tem para o sujeito, isto é, pela sua utilidade, pelas consequências que lhe trará, pelo atendimento ou não de suas necessidades. A valoração consiste inicialmente exatamente na regulação do processo de trabalho por meio do condicionamento de escolhas. Como indica Lukács, só com o trabalho é que a valoração, a afirmação e negação diante de alternativas, se torna determinação ontológica da existência, sem a qual nenhum processo social é possível. Cada ato do trabalho é, segundo ele, regulado pelo valor que se almeja alcançar, sua finalidade. Cada movimento do processo de trabalho deve “ser corretamente orientado pelo pôr do fim” (2013, p. 72)

Assim, não se pode falar em relações de valor na natureza, pois em sua objetividade natural, ela não gera valor. Sua emergência depende da relação entre teleologia e causalidade no processo de trabalho. O valor nasce, portanto, no processo de trabalho. Seu produto adquire determinada função que pode satisfazer mais ou menos certas necessidades humanas,

sendo então *valorado*. A qualidade final do produto do trabalho a partir de então determina o valor desses produtos. O trabalho cria, assim, valores. Mas, retroativamente, o pôr dos fins (intenção criadora) e os correspondentes movimentos do trabalho são determinados pelos valores que ele mesmo cria. O valor é produto do trabalho que adquire poder sobre ele. Mas essa aparente circularidade cria uma série de dificuldades à análise. Lukács (2013), se pergunta:

Se partirmos do fato de que o valor caracteriza o produto final de certo trabalho como provido ou desprovido de valor, devemos imediatamente perguntar: essa caracterização é objetiva ou apenas subjetiva? O valor é uma propriedade objetiva de algo que, no ato valorativo do sujeito, é simplesmente reconhecido – de maneira certa ou errada – ou ele surge como resultado de tais atos valorativos? (p. 106)

Em outras palavras, o valor é pura especulação do ser que valora ou ele realmente existe como objetividade social? Lukács faz essas perguntas de forma solenemente retórica, pois, como bom leitor de Marx e Hegel, vai mostrar dependência ontológica desses dois momentos. O valor tanto é atribuído pelo sujeito como nasce na objetividade social. Ele não advém da objetividade natural das coisas, mas de sua objetividade social. Marx destaca, lembra Lukács, que até hoje nenhum químico conseguiu investigar o valor de troca de um diamante ou de uma pérola. Via de regra, a utilidade de algum objeto advém do processo de trabalho, ou seja, o valor de uso é produzido no trabalho. Mas nem por isso abandona a matéria específica capaz de portar o valor almejado. “Disso segue que podemos considerar o valor de uso como uma forma objetiva de objetividade social” (2013, p. 107). Então trata-se de coisa do mundo social.

O fato dessa utilidade possuir um caráter teleológico, de ser utilidade para determinados fins concretos, não supera essa objetividade. Desse modo, o valor de uso não é simples resultado de atos subjetivos, valorativos, ao contrário, estes se limitam a tornar consciente a utilidade objetiva do valor de uso; é a constituição objetiva do valor de uso que demonstra a correção ou incorreção deles e não inverso. (2013, p. 108)

Mas ao mesmo tempo a utilidade das coisas não nasce no mundo natural, as coisas não são úteis em si (exceto valores de uso que não são produto do trabalho humano, como a utilidade do ar, por exemplo), mas sempre na relação com o ser social que reconhece ativamente a utilidade das coisas, mais que isso, que *julga* o caráter de utilidade das coisas. “Com efeito, só referida a um pôr teleológico a utilidade pode determinar a espécie de ser de qualquer objeto, *apenas nessa relação pertence à essência desse último*” (2013, p. 108)

[grifos nossos]. Não fosse o ser social para reconhecer-lhe o valor, seja de uso, seja de troca, o diamante, por exemplo, jamais deixaria sua objetividade natural de carbono pura e simples. Então o valor inerente à objetividade social dos objetos retroage sobre o ser social e a própria intencionalidade do processo de trabalho é balizada pelo valor, pois quando se produz, se almeja determinado valor, de acordo com as necessidades vigentes. Então a intenção subjetiva produz o valor, põe sua intenção na matéria, esta retroage sobre ele, regulando todo o processo e então o ser social reconhece ativamente no produto do trabalho sua utilidade. Sem o ser social para reconhecê-lo, o valor objetivamente social das coisas seria reduzido a nada.

A aparente dicotomia entre o caráter objetivo e subjetivo do valor é desvelada pela *relação* existente entre o ser que produz e valora e a natureza em sua materialidade natural. Lúkacs (2013) defende a necessidade do método dialético para evidenciar que o valor está objetivado nos produtos do trabalho e que condiciona o pôr teleológico, mas ao mesmo tempo depende do ser social que lhe confere e reconhece esse valor. O valor nasce da relação do ser social com a natureza, se amplia e revoluciona o próprio processo que lhe deu origem. O valor está no produto do trabalho, torna-se sua abstração e o antecede, está na coisa útil e também está no reconhecimento ativo dessa utilidade. O valor nasce na objetividade social e transforma o ser que o criou, nas palavras de Lúkacs, “seu nascimento significa um salto no desenvolvimento” (p. 82). O valor no processo de trabalho expressa a relação do ser humano com a natureza transformada.

a gênese ontológica de uma nova espécie de ser já traz em si suas categorias decisivas – e por isso o seu nascimento significa um salto no desenvolvimento – , mas que essas categorias, de início, apenas estão presentes em si, e o desdobramento do em-si em para-si deve ser sempre um longo, desigual e contraditório processo histórico (p. 82)

O valor para-si só pode ser compreendido por tal salto qualitativo. Assim se explica como o valor nasce na relação, é inerente à coisa e depende do ser que valora, tudo ao mesmo tempo. Um exemplo da dinamicidade dos valores pode ser obtido se imaginarmos a antiga atividade de escambo. Como trocar ovelhas vivas por trigo beneficiado? Quanto vale cada um em comparação ao outro? O que existe é uma atividade constante de valoração, que muda de acordo com a qualidade da matéria, dos negociantes com suas efetivas necessidades, da estação do ano, da oferta de água e inúmeros outros fatores. Por isso, podemos dizer que o valor e a valoração são aspectos *vivos* da existência humana, sempre uma forma de relação social. A essa unidade dinâmica de valor de uso e valor de troca, Marx chamou de *valor* (LUKÁCS, 2012, p. 343).

3.3.2 – *Dos valores econômicos aos valores sociais*

De acordo com Bottomore (1993), o conceito de valor dentro da perspectiva marxista, além de controverso, está quase por completo circunscrito aos valores econômicos. Lukács (2012; 2013) e Vásquez (2005) são exceções à regra. O que ele almeja em “A ontologia do ser social” é, nas palavras de José Paulo Netto (In: Lukács, 2012), a tarefa hercúlea de “arrancar da obra de Marx uma ontologia” (p. 19). A ideia do primado ontológico do trabalho consiste na tese de que a atividade de trabalho serviu de *protoforma* para todas as demais atividades que nascem no processo histórico e cultural humano: um complexo social que gera outros complexos. A arte, por exemplo, não pode ser comparada ao trabalho em sua forma e finalidade, mas pode ser comparada ao trabalho em sua organização interna, na necessidade de ter um objetivo, nos meios técnicos e valores que regulam o processo, na relação consciente que o ser social estabelece com a matéria e com os outros seres sociais e, principalmente, na alternativa (escolha) da ação.

O mesmo acontece com os valores. Segundo Lukács (2012), os valores econômicos são “também o fundamento ontológico de todas as relações sociais que chamamos ‘valores’, e por isso também o veículo de todos os tipos de comportamento socialmente relevantes que são chamados de avaliações” (p. 344). Ou seja, aprendemos a avaliar no processo de trabalho, mas estendemos historicamente a avaliação a outros processos da vida. Tudo se torna passível de avaliação: ações, pessoas, ideias, obras de arte, efeitos, histórias, jogos, sons, cores, enfim, tudo que pode receber qualquer tipo de qualificação. Outras esferas da vida social adquirem a mesma dinamicidade da valoração apresentada na relação sujeito-objeto no trabalho, abre-se assim a possibilidade da valoração e da moral configurarem-se como aspectos indissociáveis da história humana, presentes não só na esfera produtiva, mas também em outras relações entre os seres sociais. Retomando, a complexa dinâmica já analisada da valoração econômica funciona como “pores teleológicos primários” e serve de forma básica para todas as avaliações sociais desenvolvidas pela humanidade, que funcionam como “pores teleológicos secundários”. Assim, *dos valores econômicos nascem os valores sociais*, com a especificidade de não constituírem um processo entre a atividade do ser social e a natureza, da relação sujeito-objeto, mas sim, da atividade mutuamente dirigida dos seres sociais, *relações sujeito-sujeito*.

Os pores teleológicos que aqui se verificam realmente têm um caráter secundário (...). Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é algo puramente natural, *mas a consciência de um grupo humano*; o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez

disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens (LUKÁCS, 2013, pp. 83-84) [grifo nosso]

Ele alerta, contudo, para o cuidado metodológico que a consideração do trabalho como protoforma de todas as demais atividades exige. As transposições mecânicas entre as leis da produção econômica e a superestrutura, ou dimensão espiritual da vida, já levaram o próprio marxismo a vulgarizações mecanicistas e economicistas, que viam na superestrutura mero reflexo ou derivação mecânica das leis econômicas estruturais. Ele chama de “marxismo tradicional” o pensamento que comete esses erros e levam a declaração do primado ontológico da esfera econômica a uma espécie de hierarquia absoluta entre estrutura e superestrutura.

A rejeição da hierarquia no terreno ontológico liga-se estreitamente à questão de como o valor econômico se relaciona com os demais valores sociais (...). Acreditamos que a necessidade social que põe os valores é, com igual necessidade ontológica, ao mesmo tempo pressuposto e resultado do caráter alternativo dos atos sociais dos homens. No ato da alternativa está contida necessariamente também a escolha entre o que tem valor e o que é contrário ao valor; temos assim, por necessidade ontológica, tanto a possibilidade de escolher o que é contrário ao valor quanto a possibilidade de errar, mesmo tendo escolhido subjetivamente o que é de valor. (2012, p.409)

Essa hierarquia está presente somente no terreno ontológico e quando um complexo social nasce do trabalho, também ele, um complexo, nasce se diferenciando e revelando traços originais e específicos. Em suma, *as outras atividades sociais nascem do trabalho, mas não podem ser reduzidas a ele*. Essa é uma das lições mais importantes que Lukács tira da ontologia “implícita” em Marx.

Assim, salienta Lukács (2012):

Nesses mundos de mediação *nascem gradualmente os mais diversos sistemas de valores humanos*. Já apontamos aqui para o fato ontológico-social, da maior importância no presente contexto, de que cada uma dessas mediações está em relação de heterogeneidade com a economia propriamente dita, sendo capaz de cumprir sua função mediadora precisamente por causa dessa heterogeneidade, o que por natureza tem de externar-se na constituição heterogênea – em comparação com o valor econômico – do valor que surge sobre esse terreno. (p. 410) [grifo nosso]

Os valores sociais, como pores teleológicos secundários (Lukács, 2012; 2013), têm a especificidade de avaliar quaisquer atos, fatos, comportamentos, consequências, objetos e até

mesmo pessoas. Os valores sociais são mais autônomos, por assim dizer, que os valores econômicos, necessariamente ligados ao processo produtivo. Mas também há entre eles semelhanças e a ligação mais profunda entre os valores econômicos e os sociais são o caráter da *avaliação* e a mediação do “pôr alternativo”, isto é, da *escolha* necessariamente presente nas ações humanas. Como no trabalho, a valoração social está necessariamente contida na escolha entre o que tem valor e o que é contrário ao valor.

Por isso, no curso da história, atenuou-se muito seu caráter de valor, embora categorias de valor tão fundamentais quanto útil e nocivo, bem-sucedido ou malsucedido etc. decorram diretamente das alternativas ligadas ao valor econômico. (...) Em segundo lugar, como já vimos, a categoria econômica de valor, para poder se realizar em relações cada vez mais complexas socialmente, tende a trazer à realidade mediações sociais, nas quais surgem tipos de alternativa qualitativamente novos, que já não se deixam mais apreender em termos puramente econômicos. (2012, p. 410)

Então, podemos concluir que os valores sociais, mesmo nascidos da atividade valorativa inerente à estrutura do trabalho, dele diferenciam-se e nascem assim novas alternativas e novas mediações para a atividade valorativa, não redutíveis aos termos econômicos. Retomemos, contudo, as duas características já mencionadas que reservam semelhanças estruturais entre os valores econômicos e sociais para que possamos pensar melhor as diferenças. São elas a alternativa e a avaliação.

A avaliação social tem a mesma qualidade da avaliação econômica no que se refere a sua gênese: ela nasce na relação e pertence simultaneamente ao campo objetivo e ao subjetivo. O valor é inerente ao objeto avaliado e também ao sujeito que valora, como explicado sobre os valores econômicos. Isso nos leva à cautela em usarmos o termo “valores subjetivos”, pois não há valores que nasçam e se desenvolvam na dinâmica interna da subjetividade. Pelo mesmo motivo, não faz sentido falarmos em “valores objetivos”. Os valores pertencem à dinâmica da relação sujeito-objeto ou sujeito-sujeito. Em ambas condições, o caráter simultaneamente interno e externo dos valores deve ser ressaltado como essencial. Isso terá muitas implicações para o desdobramento desta pesquisa, pois se quisermos derivar dessas abstrações balizas para a atividade escolar, temos que ter clareza que a educação dos valores sociais deve ser sempre uma ação sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas e nunca uma ação direta sobre a moralidade subjetiva, no sentido de tentar alterar propriamente a noção de certo e errado, de belo e de feio, os julgamentos valorativos, etc.

A segunda característica é a alternativa, ou o efeito que a valoração tem sobre o próprio ser que valora. A avaliação tem sempre um efeito regulador do processo, tanto de trabalho, quanto das escolhas fora do campo produtivo. A avaliação nasce da relação sujeito-objeto ou sujeito-sujeito, é ao mesmo tempo intrínseca ao objeto ou sujeito avaliado e suas ações (uma agressão, por exemplo, tem ela mesma um valor), mas também depende da atividade valorativa do ser, que reconhece ativamente o valor externo, e retroage sobre ele, balizando suas escolhas (quantos relacionamentos abusivos não perduram?). Em suma, o valor está no objeto/sujeito, nasce da relação do ser social que valora com o mundo valorado e retroage sobre o ser, regulando seus pores alternativos (escolhas). *A avaliação é um processo dinâmico que se autorregula.*

3.3.3 – Conceito de valor

Primeiramente, pelo dito, podemos considerar os valores sociais como sinônimos de valores morais, pois, nascidos dos valores econômicos, os transcendem e constituem o campo avaliativo da vida social em geral, a moral. Os valores sociais ou morais são as qualidades²⁸ historicamente singulares que o ser social atribui, mas que retroagem sobre ele e adquirem função de parâmetro da alternativa, ou seja, os valores são qualidades que medeiam escolhas. Sustentamos em outro texto (MESQUITA, 2016) que valores são qualidades atribuídas que têm função de motivo. Agora tivemos condição de aprofundar essa definição e depurá-la. Seria idealismo chamar os valores de motivadores ou esperar atividades motivadas por valores, as atividades têm motivações mais mundanas e circunstanciais. Mas não é exagero reconhecê-los como mediadores de escolhas, pois *toda* alternativa coloca possibilidades e parâmetros. Essas teses confirmam a relação entre valores e a volição, isto é, os processos conscientes de autocontrole da conduta: os valores medeiam a vontade.

28 - No sentido de adjetivos, qualidades de objetos, pessoas ou fatos.

Capítulo 4 – A psicologia dos valores

Esse capítulo visa realizar um panorama da herança teórica que nos deixa a psicologia dos valores. Caminharemos desde um estado da arte até a contribuição específica da tradição vigotskiana.

4.1 – O domínio da abordagem piagetiana

A primeira constatação importante que destacamos é a hegemonia da abordagem piagetiana no cenário da psicologia dos valores. A discussão científica no campo da psicologia dos valores e da educação moral no Brasil hoje está circunscrita basicamente por essa concepção, difundida principalmente pelo professor Yves de La Taille, a quem muitos textos citam. Na verdade, encontramos mais citações a ele que propriamente a Piaget²⁹.

O próprio tema da educação de valores é tipicamente escolanovista. Em termos práticos, na história da pedagogia no Brasil, o tema é não somente de domínio das perspectivas herdeiras da Escola Nova, mas também um divisor de águas em relação às abordagens críticas, notadamente a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Enquanto as abordagens escolanovistas são marcadas por um centralismo dos valores, as críticas são marcadas por um centralismo dos conhecimentos³⁰. Desde sua origem até as novas vertentes, como a pedagogia das competências, o escolanovismo organiza-se em torno da formação moral, valorativa, e não prioritariamente intelectual, das crianças. Então podemos dizer que o escolanovismo é uma educação de valores por definição, em que a autonomia e a democracia são valoradas como importantes e centrais. Os fundamentos para organização dessa pedagogia estão colocados em *O juízo moral na criança*, de Piaget (1994), obra irretocada desde 1932.

29 - Como em: MÜLLER, A. e ALENCAR, H. M. *Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun. 2012. OLIVEIRA, R. J. *Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica*. Educação & Sociedade, ano XXII, no 76, Outubro/2001. pp. 112 – 231.

ALENCAR, H. M. et al. *Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar*. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 255-264.

GOERGEN, P. *Educação de valores no mundo contemporâneo*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PRADEL, C. e DAÚ, J. A. T. *A Educação para valores e as políticas públicas educacionais*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 521-548, jul./set. 2009.

SCOPEL, D. T. e GOMEZ, M S. *O papel da escola na superação do preconceito*. Revista Educação e tecnologia, Ano 2, número 1. Abril/setembro de 2006.

GÓMEZ, V.; ROYO, P. *Autodescubrimiento ético y deliberación: Hacia un modelo de enseñanza de la ética en el modelo por competencias* Estudios. Pedagógicos XLI, Nº 2: 345-358, 2015

30 - Ideias defendidas por Neves, J. T. em dissertação de mestrado que também discute educação de valores, trabalho em andamento pela Faculdade de Educação da Unicamp. Tive acesso ao texto em comunicação pessoal.

Nesse cenário, o tema da educação de valores tem sido tratado como tema exclusivamente escolanovista. As perspectivas críticas em educação mantêm-se afastadas dele, como se fosse questão secundária em relação à apropriação do conhecimento sistematizado. Mas o pior desse cenário é a divisão dicotomizada dos temas, pois se na Escola Nova, o desenvolvimento moral aparece como relativamente autônomo em relação à apropriação dos conhecimentos escolares, na PHC entende-se que a práxis emancipatória advém do conhecimento, da compreensão da condição social histórica de desigualdade entre as classes, e pretere-se a discussão sobre valores. Se mantivermos o antagonismo entre conhecimento e moral, entre desenvolvimento cognitivo e valorativo, não compreenderemos os nexos internos de mútua determinação que os ligam e jamais conseguiremos sustentar o método dialético.

Voltaremos ao problema da educação de valores em uma perspectiva crítica e dialética, por enquanto seguiremos na compreensão da abordagem piagetiana de moral. Piaget (1994) entende que o desenvolvimento da inteligência e da moral se explicam pelos mesmos princípios: a psicogênese do desenvolvimento, a mudança de estruturas internas por adaptação e o apriorismo de tendências funcionais, que servem de motor ao desenvolvimento. Em Piaget, tanto a inteligência quanto a moralidade se desenvolvem, isto é, mudam de estrutura, por adaptação, paralelamente uma a outra e em função de suas próprias tendências funcionais *a priori*.

(...) antes de tudo, é permitido dizer, em certo sentido, que nem as normas lógicas nem as normas morais são inatas na consciência individual. Sem dúvida, encontramos, mesmo antes da linguagem, todos os elementos da racionalidade e da moralidade. Assim, a inteligência sensorio-motora movimentada as operações de assimilação e construção, nas quais não é difícil encontrar o equivalente funcional da lógica das classes e das relações. Do mesmo modo, o comportamento da criança quanto às pessoas, demonstra, desde o princípio, tendências à simpatia e reações afetivas, nas quais é fácil encontrar o estofo para todas as condutas morais ulteriores (PIAGET, 1994, p. 296)

Esse excerto é rico porque mostra pontos importantes do pensamento de Piaget. Primeiramente a ideia de que a inteligência e a moral não são inatas, mas se desenvolvem ao longo da ontogênese, uma paralelamente à outra. Esse desenvolvimento é mais um autodesenvolvimento, que se dá pelo jogo de forças das exigências do meio e o efeito na consciência da criança de princípios funcionais *a priori* de adaptação, como o movimento de operações mentais e o vínculo afetivo com outras pessoas. E finalmente, a última

característica, a relativa independência em relação à linguagem de ambos desenvolvimentos, o intelectual e o moral.

O desenvolvimento moral em Piaget é o processo de mudança da relação afetiva que a criança tem com as regras, normas, noção de certo e errado e das consequências de suas próprias ações. “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.” (PIAGET, 1994, p. 23). Esse desenvolvimento reserva uma série de mudanças estruturais na forma como essa relação acontece, perfazendo alguns estágios.

O primeiro estágio consiste em uma ausência de regras e valores que medeiam sua conduta, é a fase da *anomia*, em que a criança desconhece normas de conduta. Seu pensamento não é desenvolvido ao ponto de compreender um julgamento e sua conduta é dominada pelo sentir e pelo agir, o bem é indiferenciado do bem-estar. Ou seja, a criança avalia de forma a sentir-se bem. Por isso não há propriamente julgamento, mas uma interpretação de conveniência emocional entre certo e no errado.

O segundo é o estágio da *heteronomia*. Ele é bastante complexo, nele abre-se a noção de verdade, certo, errado, e a possibilidade de julgamentos morais pela criança.

Do ponto de vista intelectual, o respeito da criança pelo adulto tem por feito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada, para se conformar com a opinião do ambiente. Assim tem origem uma distinção equivalente àquela do verdadeiro e do falso: algumas afirmações são reconhecidas como válidas, quando outras não. (PIAGET, 1994, p. 298)

As pessoas adultas são, para Piaget, elementos do ambiente da criança, eles inserem na vida dela certas noções e avaliações que começam a ter peso suficiente para balizar as ações e escolhas da criança. A base que sustenta a incorporação dessas regras, noções e valores é o respeito e vínculo afetivo que a criança tem com os adultos. Isso coloca um problema fundamental revelado por Piaget, apesar do nascimento da capacidade de julgar e valorar, esta tem um defeito marcante: é heterônoma. Tal heteronomia consiste no fato da criança incorporar a regra externamente e não na sua essência normativa. Os valores e efeitos que privilegia e evita não são o central para a criança, mas sim o respeito pelas pessoas adultas. Então quando a criança começa a julgar, não julga propriamente, é mais um pseudojulgamento, pois ela assume para si as concepções de certo e errado dos adultos, apreende a regra em seu aspecto externo aparente e, por isso, como *lei autoritária*. Mesmo assim há desenvolvimento, nesta fase, o bel-prazer do eu, típico do pensamento autístico e egocêntrico e da fase anômica, é substituído pelo bel-prazer da autoridade soberana e tal

substituição é considerada um avanço, é a conquista típica dessa etapa. A criança começa a valorar, pode expressar sua opinião entre o certo e o errado, mas a heteronomia de sua moralidade revela que no fundo ela apenas obedece, é coagida, sem que o perceba, pela moral do adulto. A moral do dever e da obediência confunde a criança entre o justo e o adequado à lei incorporada do mundo adulto. Esse é o ‘xeque’ sofrido pelo desenvolvimento moral da criança logo em seu início, que se dá por basicamente dois motivos: elas não têm condições de compreender as regras e normas como sistemas sociais criados por pessoas e são dominadas por sua relação afetiva de dependência do adulto. Ou seja, por uma dupla insuficiência, afetiva e cognitiva, a moral da criança nesta fase é heterônoma. E Piaget complementa: “a razão fica ainda bem longe desta autonomia: o verdadeiro é o que está de acordo com a palavra adulta” (1994, p. 298). Portanto, o respeito unilateral da criança em relação ao adulto lhe ensina a primeira noção de dever, mas não é suficiente para uma moralidade autônoma.

Para que uma conduta seja qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhes propomos (PIAGET, 1994, p. 299).

A terceira fase do desenvolvimento moral é da moral autônoma ou *autonomia*, em que a criança/jovem atinge o conteúdo interno da regra e aprende a julgar esse mesmo conteúdo como certo ou errado. Em outras palavras, a compreensão e a assunção para si das valorações mais profundas inerentes a qualquer regra. Ou seja, só quando a criança é capaz de refletir as regras e o próprio julgamento na consciência, é que age de forma autenticamente moral. Poderíamos dizer então que a moral autônoma é a moral autoconsciente. Mas como nasce essa moral autônoma se desde o princípio a própria noção básica de certo e errado é confundida na consciência da criança com a obediência externa?

Aqui está um dos pontos com maiores implicações pedagógicas da teoria de Piaget. O nascimento da moral autônoma está ligado a duas condições cruciais, o desenvolvimento do pensamento da criança e a atividade *cooperativa* entre elas. Para Piaget, a autonomia moral passa necessariamente pela relação entre iguais, pela suspensão da autoridade do adulto. É apenas a relação horizontal de cooperação que pode livrar a criança da referência soberana do julgamento adulto. Interessante notar que o ponto chave para a última etapa da moral corresponde a uma forma de relação entre as crianças, a um tipo de sociabilidade, e não exatamente à aquisição de conhecimentos. E o autor conclui: “Ora, a crítica nasce da

discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar” (1994, pp. 298-299). A tal consequência pedagógica fundamental desses princípios é a ideia de que o desenvolvimento do sentido de justiça e da moral autônoma não passam pela ação das pessoas adultas, mas ao contrário, exige sua saída de cena. A crítica ao adultocentrismo e a consequência prática direta da teoria do desenvolvimento moral de Piaget, o que sustenta tacitamente a ideia que autonomia se dá, se concede pela permissão de contatos horizontais entre as crianças; e não que se desenvolve, que se conquista por meio da própria processualidade pedagógica³¹.

Em suma, sobre a autonomia da moral:

Assim, a autoridade adulta, se bem que constituindo, talvez, um momento necessário na evolução moral da criança, não basta para construir o senso de justiça. Este só se desenvolve na proporção dos progressos da cooperação e do respeito mútuo, de início, cooperação entre crianças, depois cooperação entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto. (PIAGET, 1994, p. 239)

Entre adultos e crianças existe uma disparidade insuperável. E o desenvolvimento do senso de justiça só pode ser alcançado pela vivência de uma sociabilidade horizontalizada e democrática. Antes disso, a dependência afetiva tendencia a relação com o adulto e a criança fica numa posição subalterna, cuja coação faz associar o bem à autoridade. Só a cooperação entre iguais pode gerar uma moral autônoma. Ou, para usar as palavras do autor, “só a cooperação leva à autonomia” (1994, p. 299).

A moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição ao dever) e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva, e da reciprocidade. A solidariedade entre iguais parece, uma vez mais, como a origem de um conjunto de noções complementares e coerentes que caracterizam a mentalidade racional (p. 243)

Esse trecho sintetiza o espírito escolanovista da centralidade da autonomia e da democracia: vivenciar em primeira pessoa a democracia nos tornará pessoas justas e democráticas. A cooperação, o respeito mútuo, a igualdade, a justiça, o bem, a autonomia, a solidariedade e a mentalidade racional, todos se alimentam e se condicionam num ciclo virtuoso.

31 - Essa ideia é igualmente uma contribuição das discussões feitas por Neves, J. T.

4.1.1 – O problema do paralelismo afetivo-cognitivo

Consideramos que as ideias de Piaget sobre a base afetiva da moralidade e o efeito positivo da cooperação estão fundamentalmente corretas e compõem um núcleo saudável em sua teoria. Mas existem também alguns pontos fracos. Um deles é o paralelismo afetivo-cognitivo, em que se criam explicações circulares e confusas sobre a natureza lógica ou sentimental da moralidade.

Se “a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23), na moral autônoma, o próprio respeito da criança/jovem à regra muda e podemos dizer que o ponto de chegada da moralidade é o respeito autônomo a determinado conjunto de regras morais. Essas regras, por sua vez, nos levariam a relações cada vez mais justas entre as pessoas. La Taille (2010) confirma esse caminho, dizendo “Mas o que é, para Piaget, a moral autônoma? É, entre outras coisas, uma moral da igualdade, da reciprocidade, do respeito mútuo.” (p. 107).

Essas regras autonomamente respeitadas nos levariam a um sentimento de responsabilidade ou obrigatoriedade em relação à ação correta e justa. La Taille tenta ampliar as teses de Piaget, buscando referências em Tungenhat, Dupréel, Durkheim e Freud, além, claro, do próprio Piaget. Constata que o sentimento de obrigatoriedade é um fato psíquico que define a relação de uma pessoa com a moral. Segundo ele, há um “tribunal interno” que julga e determina certos imperativos categóricos e necessidades racionais que determinarão a ação das pessoas. O próprio La Taille (2010) busca em Kant a ideia de que somente é moral uma ação inspirada de um imperativo categórico, um dever incondicional da moral como sentimento de obrigação em relação ao bem. Esse sentimento de obrigatoriedade é então e definitivamente o fato psicológico a ser investigado para estudo do desenvolvimento da moral.

O que nos interessa é saber se, sim ou não, tal sentimento de obrigatoriedade corresponde a um fato psicológico, pelo menos em alguns indivíduos. Se a resposta for afirmativa, seremos obrigados a reconhecer que existe um plano moral possível na psique humana (empregamos o conceito de plano moral para separar forma de conteúdo: tal plano é o lugar do sentimento de obrigatoriedade, seja qual for a regra contemplada - a moral é sempre uma determinada moral, portanto, comprometida com determinados valores, princípios e regras). (LA TAILLE, 2010, p. 106)

A citação mostra como ele concebe tal sentimento de obrigatoriedade, que leva o indivíduo a um ato moral coerente com suas próprias convicções de valores. Mas é curioso notar o caráter de esboço desses questionamentos. La Taille se pergunta se o sentimento de

obrigatoriedade é um fato psicológico, e depois propõe uma mera abordagem tópica da moralidade, pois se refere a um “plano moral”, “local” do sentimento de obrigatoriedade. Diz que o uso do conceito de “plano” serve para separar forma e conteúdo, isto é, o plano moral é a forma, e o sentimento de obrigatoriedade, seu conteúdo. Essa passagem é interessante para identificarmos alguns problemas. Em primeiro lugar, ele mesmo vacila em relação ao conceito de sentimento de obrigatoriedade, que diz estar presente em Kant e Piaget. Em segundo lugar, não podemos afirmar com certeza se ele está realmente sustentando uma abordagem localizacionista da moral, ou se está usando o conceito de “local” como metáfora. Mas de todo modo, as duas opções parecem questionáveis. A tentativa de localizar o plano moral (no cérebro ou no psiquismo) revela incompreensão do caráter e do tipo do funcionamento psíquico humano. Vigotski (1997a, 1997b) critica a ideia de localizacionismo das funções psíquicas superiores e defende que somente a ideia de interfuncionalidade cortical pode esclarecer a natureza de sua ação cerebral, condição possibilitada pelo uso social da linguagem.

Mas sigamos com o pensamento de La Taille. Ele diz que Piaget e Kohlberg³² discorrem sobre a relação entre razão e moral, mas não se comprometeram com o aspecto afetivo. Aqui aparece outra incoerência. Como não falaram do aspecto afetivo se as pessoas se comprometem com o bem por meio de um sentimento de obrigatoriedade? Por acaso os sentimentos não correspondem ao campo afetivo? Se sustentamos, com Piaget, que a moral é um sistema de regras respeitado pelo sujeito, fica claro que estamos falando de um sistema intelectual de juízos previamente estabelecidos, do qual as pessoas se apropriam. A moral seria definida então pelo pensamento, mas o “respeito” que as pessoas têm em relação a essas regras, aponta para uma postura em relação a elas, mediada pelo sentimento de obrigatoriedade. A abordagem piagetiana quase chega a perceber a relação de dependência interna entre compreensão e valoração, mas o fato de sustentar o paralelismo de seus desenvolvimentos, a leva a uma confusão na compreensão da moral que se estende desde Piaget até seus seguidores hodiernos.

É isso que leva La Taille (2010) a dizer que a explicação sobre a moral não deve versar somente sobre juízo e ação, mas entre saber e querer, ou seja, entre consciência e desejo. Para ele, nem sempre as pessoas fazem o que sua moral dita. Na composição entre desejo, moral e vontade, conclui: “Em suma, a despeito de sua riqueza conceitual, a perspectiva construtivista de Piaget e Kohlberg fica devendo uma explicação para a ação moral que leve em conta a

32 - Lawrence Kohlberg (1927-1987), psicólogo estadunidense influenciado por Piaget que também se dedicou ao estudo do desenvolvimento moral nos anos 60 e 70.

relação entre juízo e volição.” (p. 108). Não apenas isso, além de ficar devendo essa explicação, provoca uma enorme confusão teórica, pois embaralha-se com conceitos importantes como consciência, escolha, vontade e desejo; transita de um a outro sem mediações e de forma dualista.

É exatamente essa lacuna existente entre “juízo e volição”, ou seja, entre moral e vontade, que é preenchida pelo pensamento de Bojóvitch (1985). Ela entende a ação moral como o resultado do confronto entre tendências morais e impulsos imediatos. É um jogo interno de forças que medeia o ato de escolha. A vontade compreendida como capacidade de arbitrar sobre a própria conduta, de escolher, então, pode ser formada por julgamentos morais. A escolha e a avaliação estão intimamente ligadas em termos psicológicos. Suspendamos essa linha de análise momentaneamente, voltaremos ao pensamento desta autora no capítulo seis.

Como dissemos no diagnóstico do domínio da abordagem piagetiana, a extensão de sua perspectiva é grande, tanto em adeptos quanto nos temas abordados. Encontramos também a tentativa de definições filosóficas entre moral e ética. De uma dezena de artigos estudados, em nossa opinião, as autoras que melhor expõe o ponto de vista da teoria piagetiana/latailleana são Müller e Alencar (2012). Elas seguem declaradamente os passos de La Taille e dizem que segundo ele:

O plano moral remete à questão do sentimento de obrigatoriedade, buscando responder à pergunta: *como devo viver?* Já o plano ético promove a reflexão acerca da indagação *que vida quero viver?*, a qual levanta as possibilidades de uma vida que faça sentido ser vivida e também a percepção de si mesmo como uma pessoa de valor que merece viver essa vida (p. 455) [grifos no original]

Elas mostram como a perspectiva piagetiana, veiculada por La Taille, coloca a questão moral no plano da ação e do sentimento, destacando uma das dimensões colocadas por Piaget (1994), o sentimento de obrigatoriedade ou respeito à regra, deixando de lado a ideia da moral como conjunto de regras. A ética é definida pelo plano do pensamento: a reflexão sobre a vida que se deseja viver. Em outras palavras, a reflexão sobre os próprios desejos, colocando a ética numa perspectiva individual.

Mas a mesma inconsistência apontada na definição de moral, destacando de forma confusa razão e sentimento se repete curiosamente aqui, pois em outro artigo, a própria Alencar (2014) define a moral como princípio racional de ação e a ética como uma espécie de filosofia do sentido da vida.

Para tanto, retomamos autores da Psicologia da Moralidade e discutimos os termos moral e ética. Embora esses sejam muitas vezes adotados como sinônimos, entendemos que têm definições distintas, conforme assumem Comte-Sponville (1995/2009), La Taille (2006), Ricoeur (1990) e Tugendhat (1996), em cuja perspectiva a moral é compreendida como um conjunto de deveres, princípios e regras que definem o que é bom ou mau, certo ou errado numa cultura e devem ser obrigatoriamente observados. Por sua vez, a ética refere-se a ideais e projetos que dão sentido à vida. (p. 256)

Ora define-se moral por um conjunto de regras, ora pelo sentimento de responsabilidade em relação a elas. Essa incoerência revela um problema metodológico. Não há mediações o suficiente para compreender as relações de complementaridade e dependência mútua entre o desenvolvimento moral, do pensamento e da afetividade (que comporta emoções, sentimentos, necessidades, aspirações e predileções). São as contradições entre sentimento e intelecto que interessam a uma perspectiva histórico-cultural e não o paralelismo e o antagonismo. Por contradição entendemos o movimento estabelecido entre elementos não idênticos, mas internamente dependes. O paralelismo, que em última instância é sinônimo de dualismo, não procura compreender a contradição, se contenta em observar o desenvolvimento “misteriosamente” articulado de intelecto e moral, nesse caso, mas sem condições de compreender os nexos internos entre eles. Uma visão paralelista (dualista), como a piagetiana, não nos permite compreender o desenvolvimento moral humano. Só uma perspectiva dialética nos mostrará a relação de dependência entre vontade (arbítrio), necessidades, desejos e moral.

4.2 – Para uma crítica superadora da abordagem piagetiana

Pelo exposto, entendemos que há problemas na abordagem piagetiana, que podem ser resumidos nos seguintes pontos: apriorismo das tendências funcionais à adaptação por equilíbrio, psicogênese do desenvolvimento, paralelismo afetivo-cognitivo e confusão teórica na compreensão da relação entre moral, conceitos, desejos e conduta voluntária.

O apriorismo das tendências funcionais é um dos pontos centrais da teoria piagetiana. Piaget (1983, 1990; 1994) entende que essas tendências são imanentes ao desenvolvimento da criança e funcionam como seu motor. Todas as pessoas possuem a tendência a se adaptarem ao ambiente. Este gera tensões que desequilibram os processos mentais e as forçam a novas assimilações que, acomodadas, isto é, consolidadas, geram novos estados de equilíbrio. Mas como a luta com o ambiente é perene, Piaget prefere equilíbrio a equilíbrio, pois este

denota o movimento constante de interação com o meio. Nesse trecho ele é especialmente claro:

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

Da equilibração como movimento exclusivamente individual do desenvolvimento, vem a relevância da defesa do aprender a aprender. Como movimento autoedificante, o desenvolvimento da inteligência e da moral autônoma não podem ser acelerados “de fora”, por processos pedagógicos. A única coisa que se pode fazer, é garantir a riqueza ambiental para que a própria criança interaja com ele e assim se desenvolva a partir de suas próprias forças psíquicas.

A psicogênese é a consequência lógica do apriorismo, isto é, uma vez que a criança desenvolve novas estruturas adaptativas por meio da sua relação tensa com o ambiente (desequilíbrio e reequilíbrio), essas mudanças são suas construções individuais. O desenvolvimento vai tornando a inteligência da criança diferente do que era antes, há saltos de qualidade e a formação de novas estruturas. A cada etapa do desenvolvimento o pensamento da criança vai se tornando mais socializado e finalista (do pensamento autístico ao egocêntrico, e deste ao lógico-finalista). E sua moral, pelos mesmos princípios, cada vez mais próxima de uma condição de autonomia. É desse movimento autoedificante do desenvolvimento, ancorado da atividade adaptativa do indivíduo, que nasce o próprio nome do construtivismo, uma teoria radicalmente psicogenética, pois cada criança é fadada ao seu próprio autodesenvolvimento, cada uma delas deve construir seu conhecimento e sua autonomia moral.

O paralelismo é a consequência mais coerente com um pensamento que não enxerga as contradições do desenvolvimento humano. Piaget (1994) fala sem constrangimento do paralelismo do desenvolvimento da inteligência e da moral:

(...) o paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual. Todos notaram o parentesco que existe entre as normas morais e as normas lógicas: a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação. Do apriorismo, para o qual é a razão pura que comanda, ao mesmo tempo, a reflexão teórica e a vida prática, à teoria sociológica dos valores

morais e do conhecimento, quase todas as doutrinas contemporâneas concordam em reconhecer a existência deste paralelismo (p. 295)

Não concordamos com a tese do paralelismo do desenvolvimento moral e intelectual nem do localizacionismo das funções psíquicas porque compreendemos o desenvolvimento como um movimento de integração de funções distintas em que cada uma muda de papel mediante a nova estrutura da consciência que surge, processo este mobilizado e estruturado pelo significado das palavras (VYGOTSKI, 1997a, 1997b). Ao contrário de paralelismo, entre pensamento e valoração há entre eles uma relação profunda, a capacidade de pensar e de julgar (e de sentir, acrescentemos) desenvolvem-se em mútua dependência estrutural e não paralelamente.

É por todos esses motivos que a vertente piagetiana da psicologia dos valores, apesar de seus acertos, falha ao compreender o desenvolvimento moral, pois não enxerga a relação contraditória entre o desenvolvimento da conduta arbitrária pelo domínio de significados e dos sentimento e necessidades humanas, não vê a contradição entre pensamento e valoração.

4.2.1 – Apontamentos metodológicos para uma abordagem dialética da formação de valores

Atualmente se pode considerar estabelecido que no processo de desenvolvimento ontogenético surgem, na psique da criança, formações qualitativamente novas, não redutíveis às funções psíquicas elementares. (BOZHOVICH, 1987, p. 250). [tradução nossa]³³

A principal questão metodológica que deve estar clara para o estudo da formação de valores é a irreducibilidade das formações psíquicas autenticamente novas a funções psíquicas elementares ou tendências apriorísticas. São as formações novas que revelam as principais conquistas do desenvolvimento e o surgimento das qualidades psíquicas exclusivamente humanas. Essa é a premissa teórica principal para uma investigação teórica da formação de valores a partir de um aporte vigotskiano. Nas palavras do próprio Vigotski:

É necessário compreender que a consciência não se forma pela soma do desenvolvimento de funções simples, mas ao contrário: cada função simples se desenvolve em dependência do desenvolvimento da consciência como um todo. O desenvolvimento da consciência consiste na transformação da relação entre as partes únicas e a forma de atividade; na modificação da relação entre o todo e as partes. Esta modificação dos nexos e suas relações funcionais está em primeiro plano e permite que nos aproximemos da

33 - “Actualmente, se puede considerar establecido que en el proceso de desarrollo ontogenético surgen, en la psiquis del niño, formaciones cualitativamente nuevas, no reducibles a las funciones psíquicas elementales”

solução do problema fundamental. (VYGOTSKI, 1934/1976, s/n)³⁴ [tradução nossa]³⁵

Se no curso do desenvolvimento ontogenético a estrutura sistêmica da consciência da criança se transforma, é a partir dela que devemos compreender a formação de valores na ontogênese. Para identificarmos as novidades do desenvolvimento temos que procurar pelas formas articuladas de atividade psíquica, novas e cada vez mais complexas. Por isso, a instância moral da personalidade da criança pode ser compreendida como um desses sistemas integrativos, uma neoformação psíquica, irreduzível a funções elementares e muito menos a tendências funcionais *a priori* ao equilíbrio e à simpatia, como postulou Piaget.

Somente a partir da mudança qualitativa do todo é que compreendemos quais são suas partes fundamentais e como seu papel muda ao longo do desenvolvimento. Como tentaremos demonstrar nos próximos capítulos, os dois elementos centrais da valoração e da moralidade são o pensamento e emoções.

A nossa insistência em partir dos erros de Piaget para definir outra abordagem da formação de valores pode dar a impressão que seu estudo foi de todo equivocado. Afirmá-lo seria uma vulgarização. Ele dá uma noção clara de um dos elementos mais importantes da valoração: seu caráter afetivo, o que nos parece um ponto decisivo para a correta abordagem do problema. Em outras palavras, a base para o desenvolvimento da moralidade é afetiva. La Taille deixa isso claro no prefácio à edição brasileira do livro de Piaget:

Em JM [O juízo moral da criança], Piaget tem justamente o cuidado de pensar a moralidade associando-a ao desenvolvimento geral da criança. As fases desse desenvolvimento são solidárias da evolução da afetividade, da socialização e, naturalmente, da inteligência. Escreve Piaget que “a lógica é uma moral do pensamento, como a moral é uma lógica da ação”. E seu aspecto valorativo é sinal da evolução da afetivação que acaba por investir-se em idéias e ideais (La Taille, p. 17. In: PIAGET, 1994)

Encontramos a mesma conclusão em Bojóvitch (1985; 1987): a valoração tem uma base afetiva. Isso não nos parece simples coincidência, mas a confirmação de um princípio de

34 - *El problema del desarrollo y la desintegración de las funciones psíquicas superiores*: conferência apresentada no Instituto de Medicina Experimental da União Soviética em 28 de abril de 1934, e publicada pela primeira vez em Razvítie vuisshij psijicheskij fúntziy (Desenvolvimento das funções psíquicas superiores), Moscou: Acad. Pedag. Nauk RSFSR, 1960: 364-383. Nota-se dois fatos muito interessantes. Essa conferência foi proferida cerca de um mês e meio antes da morte de Vigotski (11-06-34), revelando-se uma de suas últimas falas públicas. Outro ponto interessante é que ela não se distancia no tempo da edição do livro analisado de J. Piaget, publicado em 1932.

35 - “Es necesario comprender que la consciencia no se forma por la suma del desarrollo de funciones simples, sino al contrario: cada función simple se desarrolla en dependencia del desarrollo de la consciencia como un todo. El desarrollo de la consciencia consiste en la transformación de la relación entre las partes únicas y la forma de actividad; en la modificación de la relación entre el todo y las partes. Esta modificación de los nexos y sus relaciones funcionales está en primer plano y permite acercarse a la solución del problema fundamental”

seu desenvolvimento. Mas definir essa base afetiva da valoração é só identificar ‘a ponta do iceberg’. A autora afirma que a própria consciência e a personalidade, os sistemas integrativos mais gerais e abrangentes do psiquismo, têm também uma base afetiva, ou emocional.

(...) em sua consciência desde o começo prevalecem os componentes afetivos; em que qualquer aquisição da atividade cognoscitiva se realiza inicialmente somente na presença de necessidades que atuam de maneira direta; em que as primeiras palavras da criança expressam afetos ou estão ligadas com sua satisfação. Tudo isso permite concluir que o processo de conhecimento de si, que culmina com o conceito de Eu, se realiza sobre a base não só de generalizações intelectuais, mas também afetivas. Mais ainda, alguns fatos testemunham que a identificação afetiva de si (a ‘autoconsciência afetiva’, sim se pode dizer assim) surge *antes* que a racional (BOZHOVICH, 1987, p. 261) [grifo e tradução nossos]³⁶

Segundo a autora, o desenvolvimento afetivo precede o intelectual, racional. Quando o significado se consolida na vida psíquica, ele o faz sobre uma base já constituída, toda composta de sensações, emoções, memórias afetivas e relações de gosto e desgosto. É evidente que essa base será transformada e todas as funções psíquicas elementares serão convertidas em superiores, se desenvolverá a consciência. Em outros termos, a transformação cultural do psiquismo permanece como o eixo do desenvolvimento da criança, só que seu ponto de partida fica mais claro para nós. Encontramos em Vigotski apenas apontamentos desta tese. Pertence a Bojóvitch (1985; 1987) sua formulação explícita.

Seu argumento continua explicando que cada neoformação psíquica tem componentes afetivos tão importantes quanto os cognitivos. Para ela, a unidade afetivo-cognitiva revela o fio condutor de todo o desenvolvimento psíquico. Mas essa unidade não é simples e nem se desenvolve homogeneamente, como dissemos. Quando a significação começa a traçar suas mudanças no psiquismo da criança, a sensação e a emoção já faziam parte das vivências infantis. E tal princípio estende-se à aparição de suas primeiras avaliações. Voltaremos ao problema da periodização da valoração no capítulo sexto.

Por enquanto entendemos ter apresentado os principais pontos da abordagem piagetiana do desenvolvimento moral e tensionado conceitos no sentido de uma superação. Em resumo, podemos compreender que Piaget revelou de forma pioneira algumas especificidades psicológicas da moral e dos valores. Pontos corretos da sua teoria são a base

36 - “(...) en su consciencia desde el comienzo prevalecen los componentes afectivos; el que cualquier adquisición en la actividad cognoscitiva se realiza inicialmente sólo en presencia de necesidades que actúan de manera directa; el que las primeras palabras del niño expresan afectos o están ligadas con su satisfacción. Todo esto permite concluir que el proceso de conocimiento de sí, que culmina con el concepto Yo, se realiza sobre la base no sólo de generalizaciones intelectuales sino también afectivas. Mas aún, algunos hechos testimonian que la identificación afectiva de sí (la ‘autoconsciencia afectiva’, si se puede decir así) surge antes que la racional”

afetiva da valoração e a relação entre uma sociabilidade cooperativa e o desenvolvimento da autonomia moral. Seus erros são perder de vista a relação de necessidade na integração entre diferentes funções psíquicas para o desenvolvimento moral. Sua concepção construtivista de desenvolvimento o leva a uma série de equívocos, a uma ‘rua sem saída’, como diriam os soviéticos, que descrevem uma criança isolada em suas tendências funcionais a priori construindo seu próprio conhecimento paralelamente à sua moral. Tomar o tema para uma perspectiva dialética envolve tecer elogios e críticas, recuperar os pontos fortes e seguir com as análises. Nesses termos, delineamos em linhas gerais uma visão do desenvolvimento da valoração a partir das grandes mudanças psíquicas da ontogênese, a aparição e transformação da atividade de atribuir qualidades ao mundo, que muda as formas de relação com as pessoas e com o mundo social. Temos condição agora de explorar em maiores detalhes os elementos componentes da atividade valorativa e da formação de valores.

4.3 – Os valores e as funções psíquicas

Os valores não podem ser considerados processos ou funções psíquicas, pois sua organização não corresponde aos atributos de nenhuma função isoladamente, nem mesmo do pensamento. Os valores são qualidades (adjetivações) de natureza emotivo-conceitual, atribuídas a diferentes possíveis objetos, que medeiam conflitos motivacionais internos, escolhas e ações. Eles só existem, portanto, devido à atividade psíquica interfuncional. Isso vale desde as primeiras fases do desenvolvimento, respeitadas suas diferenças estruturais, e acompanham o movimento geral do desenvolvimento da consciência, mudando de função e organização diante desse todo. Mas o que os difere das funções psíquicas superiores, já que elas também existem devido à interfuncionalidade e nenhuma delas pode ser reduzida à sua condição elementar? Eles são produtos da atividade interfuncional, de uma atividade especial, que se desenvolvem na ontogênese e podemos chamar de atividade valorativa ou de valoração. A valoração tem início na primeira infância como protovaloração³⁷ e se revolucionam estruturalmente até a adolescência. Para eles não há referencialidade natural alguma, afinal, na natureza não existe valoração nem valor (LUKÁCS, 2012; 2013). A valoração nasce historicamente da alternativa da ação no trabalho, ou seja, é sumamente cultural, histórica e está relacionada ao problema da escolha e da vontade, pois os valores medeiam escolhas e orientam a ação.

37 - Os próximos dois capítulos explicarão porquê.

Mesmo uma função complexa e protagonista, como o pensamento, é uma parte contida na atividade valorativa, cumpre nela um papel. Encontramos um trecho bastante interessante sobre isso em um texto que não fala exatamente de psicologia, mas de epistemologia nas ciências humanas, mas, mesmo assim, explicita exatamente o que queremos demonstrar. Bakhtin (1997), na sua discussão sobre a especificidade das ciências humanas, ou seja, falando de uma atividade cognoscitiva autoconsciente da maior complexidade, por ter que resolver uma relação muito mais intrincada entre sujeito e objeto, mostra como a valoração é o cume de uma cadeia de processos psíquicos e pode ser considerada o coroamento da compreensão:

A compreensão. Articulação da compreensão em atos distintos. Na compreensão efetiva, real e concreta, esses atos se fundem indissolivelmente num único e mesmo processo de compreensão; no entanto, cada ato distinto tem uma autonomia ideal de sentido (de conteúdo) e pode ser isolado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) O reconhecimento do signo (como algo conhecido ou desconhecido); a compreensão de sua significação reproduzível (geral) na língua. 3) A compreensão de sua significação em dado contexto (contíguo ou distante). 4) A compreensão dialógica ativa (concordância-discordância); a inserção num contexto dialógico; o juízo de valor, seu grau de profundidade e de universalidade. (Bakhtin, 1997, p. 401)

A compreensão dialógica ativa é um processo unitário, mas que pode ser formalmente analisado para fins didáticos. Podemos visualizar a cadeia de processos que ele descreve: sensação, percepção, pensamento e valoração, não como uma sequência de funções, mas como a exigência de pressupostos, sendo que o processo subsequente depende de seu anterior imediato. Se estudamos em psicologia a construção do pensamento conceitual, abstrato ou teórico, como um longo e trabalhoso processo de desenvolvimento, imaginemos então que a valoração depende do pensamento como um dos seus pressupostos. Todo valor é um conceito porque todo valor é um juízo, um julgamento qualificante. Mas ao mesmo tempo o valor não pode ser reduzido ao juízo. Bakhtin nos ajuda a entender que a compreensão dialógica ativa é o *posicionamento a partir do compreendido*, isto é, a valoração, o ato de ir além do compreendido, qualificá-lo e se posicionar diante dele. A inserção em um contexto dialógico é se posicionar, emitir juízo de valor.

O que Bakhtin está dizendo é que a compreensão dialógica ativa é necessária ao método das ciências humanas, porque ultrapassa o que poderíamos chamar de compreensão neutra ou instrumental, a utopia do positivismo. Entendemos que as ciências humanas incorporam a valoração em seu método porque a relação sujeito-objeto é contraditoriamente a relação sujeito-sujeito e não é possível um conhecimento humano sobre o humano sem

avaliação. É como se as ciências humanas devessem ser sempre éticas. Aqui caberia uma discussão interessante sobre o positivismo nas ciências humanas e o problema dos valores, rechaçado por método naturalista, mas a nós não cabe seguir esse caminho, que fica como indicação a outras pessoas interessadas.

Voltando à relação entre os valores e as funções psíquicas, pode dizer que a valoração pressupõe certo movimento entre sensação, percepção, pensamento. Para chegar à valoração, o pensamento deve sair de si mesmo como processo analítico conceitual e se colocar na situação social real, sempre mediada pela posição emocional de quem valora. A nossa posição real no mundo é sempre mediada por processos afetivos de base emocional e nunca numa situação de afastamento analítico ideal. A relação necessária entre o processo psíquico como forma e seu conteúdo social real é chave da compreensão da valoração.

Em síntese, um pensamento voltado exclusivamente a um objeto se amplia quando dialoga com a posição real de quem pensa. Desse diálogo emerge a valoração, que está para além da compreensão intelectual, *é a qualificação do compreendido e o posicionamento frente a ele*. Mesmo dependendo do pensamento, o posicionamento e a qualificação não são puramente intelectuais, mas uma síntese afetivo-cognitiva. É impossível valorar sem sentir as consequências afetivas do valor. O valor existe, portanto, por meio de uma complexa atividade psíquica, que envolve muitas funções, mas que tem como protagonistas *pensamento e emoção*, funções estas cuja unidade ainda é tão mal compreendida pela psicologia.

A nossa compreensão da constituição psíquica dos valores é que eles só existem como produto da atividade interfuncional, como *unidade de processos intelectivos e afetivos*. E isso gera ainda desdobramentos gnosiológicos e epistemológico interessantes, pois tudo indica que os valores morais são uma unidade de análise do que se chama frequentemente na tradição vigotskiana de unidade (no sentido de todo) afetivo-cognitiva. Pode não ser a única dessas unidades, mas nos parece que a psicologia dos valores pode fazer avançar a compreensão da totalidade afetivo-cognitiva. Tendo isso em vista, temos que nos lançar ao conhecimento acumulado sobre as emoções como funções psíquicas, de forma a aprofundar nossa compreensão sobre o processo de formação psíquica dos valores.

Capítulo 5 – Teoria dialética das emoções e o problema da unidade afetivo-cognitiva

Socorro, não estou sentindo nada.
 Nem medo, nem calor, nem fogo,
 Não vai dar mais pra chorar
 Nem pra rir.
 Socorro, alguma alma, mesmo que penada,
 Me empreste suas penas.
 Já não sinto amor nem dor,
 Já não sinto nada.
 Socorro, alguém me dê um coração,
 Que esse já não bate nem apanha.
 Por favor, uma emoção pequena,
 Qualquer coisa.
 Qualquer coisa que se sinta,
 Tem tantos sentimentos, deve ter algum que sirva.
 (Arnaldo Antunes)

Para compreendermos a unidade afetivo-cognitiva, que explica os valores, temos que nos dedicar a um dos capítulos menos desenvolvidos da psicologia científica, o das emoções e sentimentos. Mas esse caminho é necessário por conta de uma necessidade ontológica do desenvolvimento psíquico humano. O que sabemos é que, nas palavras de Martins (2011),

entender a dialética entre os processos cognitivos e afetivos – como opostos interiores um ao outro, e não como processos dicotômicos – é requisito metodológico para a compreensão da atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, e, conseqüentemente, o primeiro passo para o estudo materialista histórico-dialético das emoções e sentimentos. A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro. (p. 193)

A unidade afetivo-cognitiva e o estudo da emoção e do sentimento são problemas internamente ligados. Mas não só, o estudo do desenvolvimento do conceito também faz parte dessa estrutura. Todavia, em função do desenvolvimento e organização precários da teoria das emoções, nos dedicaremos ao problema das emoções como forma de contrabalançar as ênfases historicamente dadas a esses temas na história da psicologia. Deixaremos o problema da participação do conceito apenas indicado.

5.1 – A teoria psicológica das emoções e o problema do desenvolvimento moral

A psicologia hoje reconhece a importância da educação emocional para alcançar um processo de formação humana que supere a mera instrução, percebe que a superação de uma pedagogia intelectualista é necessária para a formação da personalidade e moral das novas gerações.

A formação de uma nova geração pressupõe que se ensine às crianças não somente um sistema específico de habilidades, hábitos e conhecimento, mas também a formação de uma atitude emocional específica frente à realidade circundante e às pessoas, uma atitude que corresponda aos objetivos, padrões morais e ideais da sociedade (ZAPOROZHETS, 2003, p. 45)³⁸ [tradução nossa]

Mas mesmo com uma reconhecida importância teórica e prática para a psicologia e a pedagogia, o problema das emoções “permanece insuficientemente estudado e incomparavelmente menos desenvolvido, por exemplo, que o estudo do desenvolvimento intelectual da criança”³⁹ (ZAPOROZHETS, 2003, p. 46) [tradução nossa]. Mas se, segundo ele, se o sucesso da educação das novas gerações vai muito além da instrução intelectual e da formação de hábitos e competências, mas deve alcançar a formação da atitude afetiva da criança frente ao aprendido, ao professor, à tarefa, etc. (tese igual à de L.Bojóvitch (1985), diga-se de passagem), por que então esse capítulo da psicologia é tão pouco desenvolvido?

Mesmo se tratando de um tema dessa envergadura, seu estudo segue insuficiente. Segundo Zaporójets (2003), o célebre psicólogo russo N. N. Lange dizia que as emoções eram a “Cinderela” da psicologia, injustiçada e preterida em favor das outras irmãs, pensamento e vontade. O problema é que essa afirmação é de 1914, então a alegoria de Lange nos revela o estudo insuficiente das emoções desde há muito tempo na história da psicologia. Toassa (2009) acrescenta e diz que “todas as obras de psicologia continham uma parte denominada ‘As emoções’, mas, para o bielorusso [Vigotski], essa era o domínio menos elaborado da ciência psicológica” (p. 152). No entanto, afirma a autora, ele considerava o mais importante a se desenvolver, embora o mais difícil de fazer avançar, por conta da “profunda crise teórico-metodológica enfrentada por ela [a psicologia]” (p. 152). Lamentavelmente o quadro é o mesmo até hoje e ainda carecemos de uma teoria psicológica mais consistente sobre as

38 - “the upbringing of a young generation presupposes teaching children not only a specific system of skills, habits, and knowledge, but also the formation of a specific emotional attitude toward their surrounding reality and people, an attitude that corresponds to the goals, moral standards, and ideals of society”.

39 - “it remains insufficiently studied and incomparably less developed than, for example, the problem of a child’s intellect development.”

emoções. Nosso objetivo aqui é reunir algumas contribuições que julgamos relevantes e que sustentem a necessidade da teoria das emoções para compreendermos a formação dos valores.

Descrevendo suas próprias preocupações, Zaporójets (2003) diz:

Nós objetivamos estabelecer a dependência do seu desenvolvimento no conteúdo e estrutura da atividade da criança e na natureza de suas relações com as pessoas ao seu redor. Estávamos interessados também na conexão entre o *desenvolvimento de processos emocionais e como uma criança domina certos valores sociais e exigências, a forma como adquire normas morais e regras de comportamento*. Colocamos ênfase especial no estabelecimento do papel regulador das emoções em vários estágios do desenvolvimento infantil⁴⁰. (p. 49) [grifo nossos]

O artigo é muito rico e certamente é um dos textos mais sistematizados sobre a teoria das emoções. Ele contribui para consolidarmos a ideia, já presente em Bojóvitch (1985) e Leontiev (1978a), de que as emoções estão ligadas ao campo das necessidades e motivos da criança. Mas Bojóvitch e Zaporójets dão mais um passo e dizem que o próprio *desenvolvimento moral* está ligado às emoções, motivos, necessidades e aspirações da criança. Seguindo essa sustentação teórica, exploraremos as teses sobre a natureza do desenvolvimento das emoções desde Vigotski a alguns continuadores.

5.2 – Periodização do tema das emoções no pensamento de Vigotski

A arte foi a porta de entrada de Vigotski à teoria das emoções. Segundo Toassa (2009), Psicologia da arte “já mostra sinais do sistema psicológico vigotskiano em nascimento” (p. 88). Já aparecem de forma fluida em seu texto categorias como “consciente/inconsciente, leis psicológicas, emoções e vivências” (p. 88). Mais especificamente sobre a relação entre arte e emoção, a autora comenta que:

Para o Vigotski de 1925 a arte é a técnica social dos sentimentos – um meio racional de interferir na dinâmica emocional da sociedade. Aí, o autor não diferencia conceitualmente emoções (*emotsi*) de sentimentos (*tchuvstvo*) e elaborou uma concepção racionalista, marxista e monista (também sob influência do monismo espinosiano), em que a arte é um dos elementos universais da origem da nova sociedade comunista. A vida dos sentimentos em tal sociedade precisaria se reelaborar e ser conquistada pelo homem, para sua consciência. (TOASSA, 2009, p. 89) [grifos no original]

40 - “We aimed to establish the dependence of their development on the content and structure of children’s activity and on the nature of a child’s interrelations with the people around him. We were also interested in the connection between the development of emotional processes and how a child masters certain social values and requirements, the way he acquires moral norms and rules of behavior. We placed special emphasis on establishing the regulating role of emotions at various stages in a child’s development.”

Vigotski discordava da tradição do pensamento de sua época de desconsiderar o papel e a importância das emoções na vida psíquica e coletiva. Autores como Spencer, Ribot, James e Lange consideravam as emoções meros resquícios da atividade animal, que tiveram sua função na história da evolução das espécies, mas que não serviriam de base para explicar as faculdades do espírito. Para Vigotski, contudo, as emoções não estavam fadadas à involução ou à subordinação ao controle voluntário, além de serem parte importante da vida, se desenvolviam culturalmente, o que abordagens organicistas nunca perceberiam.

No começo dos anos trinta, Vigotski confirmaria as intuições do início dos anos vinte, quando, inspirado pelo teatro de Stanislavski, encontra uma prova substantiva do caráter cultural das emoções. Se a peça teatral conseguia transmitir emoções às pessoas que a assistiam, era porquê as emoções já estavam em algum grau generalizadas, só uma emoção generalizada poderia ser afetada por ideias. Essa foi a chave para ele compreender a *emoção como função superior*. E extrairia ainda uma tese importante, as emoções não são diretamente controláveis como outras funções, mas com as técnicas teatrais, um sistema especial de narrativa, conceitos e imagens, etc, poderiam ser suscitadas. Começava a se delinear assim uma forma nova de conceber as emoções, ressaltando e colocando no centro do problema, seu caráter cultural.

Toassa (2009) oferece uma periodização interessante do pensamento de Vigotski sobre este tema. Diz que o espaço dedicado à psicologia das vivências e emoções era largo no começo de sua produção, ainda na fase reatológica. Depois diminui, embora Vigotski procure sempre acomodá-la no quadro mais complexo de sua teoria histórico-cultural. Até que no fim da vida, ele retoma o tema. Muitos autores apontam que as emoções eram um dos principais interesses de seus derradeiros anos de vida. A última fase de sua exploração científica associou-se ao desenvolvimento do problema do afeto e seu encontro com o intelecto (segundo Bojovitch, 1988/2004; Shuare, 1990, p. 81; Golder, 2004; A. A. Leontiev, 2005)⁴¹. Suas últimas preleções ressaltam o significado vital das emoções na sobrevivência, na consciência e na ação, ideias que, de algum modo, atravessam sua obra e se encaixam no novo quadro teórico por ele construído (TOASSA, 2009, p. 122). Gomes (2008) lembra que “A morte prematura de Vigotski interrompeu um novo ciclo de investigações que ele pretendia realizar sobre a natureza da consciência humana, dedicado à esfera motivacional e que abarca

41 - Tratam-se das seguintes obras: Bozhovich (2004): L.S. Vygotsky's historical and cultural theory and its significance for contemporary studies of the psychology of personality; Shuare (1990): La psicología soviética tal como yo la veo; Golder (2004): Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo. A.A. Leontiev (2005): The life and creative path of A.N. Leontiev.

nossos desejos e necessidades, interesses e motivos, afetos e emoções” (p. 49)⁴². É interessante como no momento atual da psicologia histórico-cultural o quadro teórico referente à psicologia das emoções segue muito parecido com o que deixou Vigotski. Mas a potencialidade de uma retomada do tema das vivências e emoções a partir da última fase de seu pensamento científico continua aberta. Se no início de sua trajetória, ainda consistentemente num paradigma reatologista, Vigotski já conseguiu produzir um pensamento avançado sobre as vivências e as emoções, o que poderíamos imaginar da realização plena de um retorno a esses temas desde a perspectiva histórico-cultural mais avançada? Por esses motivos defendemos na introdução deste trabalho uma diversificação temática da psicologia vigotskiana, para o estudo teórico e experimental de temas pouco explorados, como a psicologia das emoções e dos sentimentos.

Em Psicologia Pedagógica, por exemplo, livro anterior à perspectiva histórico-cultural, “Vigotski ainda inclui as emoções entre os tipos de instintos/atividade instintiva, tratando-as em termos de ‘comportamentos emocionais’, de base hereditária. Sua terminologia reflexológica não chega a destoar da ‘Psicologia da arte’, em que ela aparecia relacionada com a análise da reação estética” (TOASSA, 2009, pp. 129-130). Nessa época ele achava que as emoções eram subclasses de instintos, mas que a diferenciação entre eles era possível devido ao desenvolvimento cultural. Bojóvitch (1985) diz que, em seus primeiros trabalhos, Vigotski parte do conceito de adaptação, no sentido de compreender que quaisquer alterações da relação entre organismo e seu meio provocam alterações na atividade. Ele chegara à conclusão que *as emoções são resultado da apreciação que faz o próprio organismo da sua relação com o meio*, que não são estados passivos, mas ao contrário, o incitam à atividade, realização de uma verdadeira “ditadura da conduta”. Esta é, como dito, uma acepção inicial de Vigotski que seria superada depois, bem à moda da reatologia, compreendendo a emoção como uma alteração automática do próprio organismo em função de mudanças externas.

Mas mesmo nessa fase, ele já mostra alguns sinais que serão importantes mesmo na compreensão futura, em uma concepção propriamente histórico-cultural. Ele dizia que existe uma diferença metodológica entre a observação externa do sentimento e a vivência de um sentimento, ou seja, entre o caráter subjetivo do sentimento para o homem que o experimenta e o observador das suas manifestações externas. A ideia que, segundo a autora, antecipa

42 - Nos interessa muito esclarecer a relação entre motivos, afetos, emoções, sentimentos, aspirações, desejos e interesses. Isso é citado de forma indiferenciada na maioria das obras de Vigotski e seus continuadores, como se pertencessem a um grande campo psíquico com características em comum. Mas a diferenciação desse campo também é importante para aprofundamento da nossa compreensão. Ainda, isso até agora não foi feito. Tentaremos esboçar algumas diferenciações e uma estrutura hierárquica, mais como incentivo ao debate entre os pares que como forma de concluí-lo.

discussões do método histórico-genético, que nega a mera descrição das vivências como forma de compreender a natureza de um comportamento (p. 134)

Segundo Toassa (2009), analisando as tentativas de Vigotski de formular uma concepção geral das emoções e do próprio psiquismo em seus primeiros textos (a tragédia de Hamlet, Psicologia da arte, A imaginação e a arte na infância – também traduzido como imaginação e criação na idade infantil – e Psicologia Pedagógica), chega-se à conclusão de que ele diferencia quatro *leis referentes à vida emocional*, todas, naquele momento, em íntima relação com a vivência artística. São elas: Lei da dupla expressão dos sentimentos: “trata da expressão ideacional e corporal dos sentimentos” (p 108). Lei do signo emocional comum (ou lei do signo emocional geral): “trata da influência dos sentimentos na imaginação” (p 108). Lei da representação emocional da realidade ou lei da realidade emocional da imaginação: “trata do estatuto subjetivo da realidade dos sentimentos e sua expressão, a partir da relação com os demais processos psíquicos superiores e a realidade externa ao sujeito” (p. 108). Lei do consumo unipolar de energia: diz que “os sistemas de signos organizados nas obras de arte afetam a energia psíquica, revelando sua natureza semiótico-biofísica” (p. 119). Na nota de rodapé correspondente a essa citação, lê-se que Vigotski acreditava que a estrutura do discurso “determina até mesmo a forma como sentimos e respiramos (...)” (p. 119). Diz que ele chegou a realizar experimentos em que se media o ritmo respiratório de indivíduos durante a leitura de obras literárias. Zaporójets (2003) relata exemplos de experimentos parecidos. E Toassa (2009) arremata: “Essas leis em nada se diferenciam, epistemologicamente, de outros princípios da obra vigotskiana” (p. 108). Não nos interessa agora explicar todas essas leis, até porquê representam as primeiras tentativas de Vigotski de sistematizar as dinâmicas emocionais, mas sim mostrar os traços do pensamento de Vigotski nessa fase. Ele compreendia, em síntese, que as emoções se expressavam na ligação da linguagem com o corpo, criavam um viés subjetivo da apreciação da realidade, influenciavam a imaginação e poderiam ser expressas artisticamente.

5.2.1 – Os anos trinta e a teoria das emoções de Vigotski

A ida de Vigotski a Moscou mudaria progressiva e irrevogavelmente sua trajetória intelectual e o que se chamaria posteriormente de “perspectiva histórico-cultural” inicia-se em 1928, com o livro Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança (TOASSA, 2009). Essa guinada é substantiva e não acessória, para a autora, “o psiquismo humano, abordado a partir desses fundamentos, ganha uma nova ontologia” (p. 121).

A reflexologia ainda era bastante influente nos anos vinte e trinta, convencendo até a Krupskaja que poderia responder às questões referentes à materialidade dos processos psíquicos. Nessa época, “Bekhterev estendera seus estudos à pedologia, à psicologia industrial, aos grupos animais e humanos, aos pacientes psiquiátricos” (idem, p. 122). Vigotski teve seu pensamento marcado por essa teoria, especialmente na versão reatológica, sua sofisticação, mas que foi abandonada no fim dos anos vinte. Ao longo dos anos trinta, a psicologia histórico-cultural vai crescendo de importância e transpondo-se à prática.

Anos depois de suas primeiras aproximações ao conceito, as emoções deixam de ser enquadradas como dimensões dos instintos e integram-se à problemática das funções psíquicas superiores (FPS). Em “História do desenvolvimento das FPS”, livro de 1931, há uma forte tendência de Vigotski a separar emoção e instinto.

Segundo Toassa (2009), quatro textos merecem destaque para compreendermos a concepção tardia de Vigotski sobre as emoções. No intervalo de dois anos, entre 1932 e 1933, ele produz: Sobre o trabalho criativo do ator, Teoria das emoções, As emoções e seu desenvolvimento na infância (conferência), A crise dos sete anos (conferência). Neles Vigotski rechaça a ideia de que as emoções são resquícios da atividade animal fadadas à involução no mundo civilizado e se debruça sobre o caráter cultural das emoções, defendendo que elas se desenvolvem como todos os outros aspectos da vida psíquica.

Assim, segundo o espírito da tese fundamental da teoria [periférica], as emoções devem se remeter ao período pré-histórico mais distante, ao período pré-humano da evolução psíquica. No homem, estas desempenham unicamente o papel de rudimentos, absurdos vestígios da herança obscura de antepassados animais. Na história do psiquismo humano, não só é impossível qualquer perspectiva de desenvolvimento das emoções, mas, pelo contrário, estas estão condenadas a uma regressão e, em última instância, à morte (VIGOTSKY, 2004, p.135). [tradução nossa]⁴³

Essa caracterização é de fundamental importância para a reabertura da psicologia das emoções ao estudo científico desde os parâmetros da perspectiva cultural. Das quatro obras citadas, com certeza a mais importante para o tema das emoções é o próprio Teoria das emoções [Vigotski (2004)], cuja tradução inglesa, *Teaching about emotions*, é mais fiel ao título em russo, segundo Toassa (2009). Esse texto, enfatizemos isso, é mais sobre filosofia e epistemologia que propriamente sobre psicologia. Nele Vigotski limitou-se à reunião do

43 - “Así, según el espíritu de la tesis fundamental de la teoría [periférica], las emociones deben remitirse al periodo prehistórico más lejano, al período prehumano de la evolución psíquica. En el hombre, éstas desempeñan únicamente el papel de rudimentos, absurdos vestigios de la oscura herencia de antepasados animales. En la historia del psiquismo humano, no sólo es imposible cualquier perspectiva de desarrollo de las emociones, sino que, por en contrario, éstas están condenadas a una regresión y, en última instancia, a la muerte”

material teórico e filosófico sobre o tema, dedica-se a fazer a crítica filosófica da posição cartesiana da hipótese organicista do sentimento humano. É um manuscrito difícil, com extensos comentários sobre a fisiologia das emoções, psicologia comparada e modelo filosóficos aplicados às investigações. Vigotski começava a “compilar e relacionar material fático sem coordenação, expondo a luta de ideias filosóficas por detrás das psicológicas, abrindo um caminho para futuras investigações.” (TOASSA, 2009, p. 163). Ainda de acordo com a autora, o texto era de grande interesse para Vigotski, foi mexido e remexido várias vezes, tendo muitas versões intermediárias. Foi publicado integralmente pela primeira vez somente em 1984, um provável sintoma da falta de interesse pelo tema ou um dos motivos de sua divulgação tardia. O avanço do quadro da tuberculose obrigou Vigotski a dedicar-se à finalização de outros materiais, como *Pensamento e Linguagem*⁴⁴, por exemplo. Em teoria das emoções, ele nos deixa uma série de estudos e anotações substantivas, mas ainda de caráter introdutório e afastadas de questões práticas. Apoiados em Gomes (2008), Toassa (2009) e no próprio Vigotski (2004), podemos sintetizar a contribuição desse texto nas seguintes teses:

1. Vigotski esclarece a filiação dualista e cartesiana da teoria James-Lange, ou teoria periférica das emoções, que contava com grande popularidade na Rússia em sua época.
2. Ele mostra que esse dualismo fechara definitivamente as vias para compreender as emoções como função psíquica superiores, de grande importância para a vida da personalidade
3. Mostra como a teoria periférica confunde sensações e emoções, atrapalhando a definição de suas peculiaridades.
4. Demonstra que o poder da vontade não é absoluto sobre o corpo e as emoções, uma derivação lógica do dualismo cartesiano.
5. Defende que essa concepção dualista de ser humano invade a psicologia sustenta a independência dos fenômenos externos e subjetivos e faz avançar uma “concepção natural e idealista dos processos afetivos” (GOMES, 2008, p. 68)⁴⁵.
6. Tenta extrair de Espinosa a base de uma ontologia materialista das emoções.
7. Nessa obra ele ainda não diferencia emoções de sentimentos.

44 - Ou *Pensamento e Fala*, como defende Prestes, 2010.

45 - Curioso notar os efeitos do dualismo, que faz uma teoria ser naturalista e espiritualista ao mesmo tempo.

Dessas teses, a de maior implicação para a futura teoria das emoções era o caráter dualista da teoria periférica, que gerava uma série de erros que confundiam as investigações. A teoria James-Lange reivindicava o evolucionismo na psicologia e coerentemente separava o passado de desenvolvimento da espécie de toda forma de socialidade. Essa teoria sustenta a separação entre corpo e alma, entre afetos e vontade, sendo avaliada por Vigotski como uma derivação do pensamento cartesiano. Como as emoções eram resquícios de estruturas primitivas fadados ao desaparecimento, excluía definitivamente a possibilidade de compreender o desenvolvimento das emoções.

Para Vigotski, em James, o termo “espíritos animais” [Descartes] é meramente substituído por “mudanças vasomotoras”. Considera, entretanto, que James vacilava quando ao nascimento das paixões, pois chegara a admitir a existência de emoções intelectuais, puramente perceptivas, diversas das emoções-padrão e suas mudanças fisiológicas. Recaía, assim, num dualismo mente-corpo (Vigotski, 1932/1999a, pp. 86; 94)⁴⁶. Fechavam-se tanto as portas de comunicação entre emoções inferiores (animais) e superiores (humanas) quando das emoções com os processos psíquicos (TOASSA, 2009, p, 160)

Para James, as emoções eram como sensações do cérebro, ligadas a processos externos. Ele as entendia como percepções de reações corporais e por isso nenhum conteúdo cognitivo poderia causar uma emoção, pois estavam ligadas invariavelmente a reações e aos movimentos evolutivos da espécie. “Ao considerar a emoção como uma tomada de consciência das mudanças orgânicas e periféricas, a teoria James-Lange reduz o sentimento à sensação o que, segundo Vigotski, dissolve os estados emocionais no conjunto dos processos sensoriais de sensação e percepção” (GOMES, 2008, p 52).

O cérebro era a sede dos processos de conhecimento; o corpo, o território da vida emocional. Isso entusiasmou cientistas pela possibilidade de explicar as emoções a partir da fisiologia do sistema nervoso. Mas foram as próprias pesquisas naturalistas que refutavam essas ideias (TOASSA, 2009). “Um fato fundamental destacado por Vigotski e que contraria essa relação de causa e efeito entre reações orgânicas e processo emocional – de acordo com os experimentos realizados – é o de que emoções muito variadas como o medo, a raiva ou a alegria podem produzir nos órgãos internos reações bastante parecidas” (GOMES, 2008, p. 52). Descobriu-se que medo e raiva, por exemplo, provocam as mesmas mudanças viscerais, como então poderiam gerar duas emoções tão distintas, quase oposta? As premissas da teoria periférica estavam erradas.

46 - Conferências sobre psicologia, In O desenvolvimento psicológico na infância, Martins Fontes, 1999. Original de 1932.

Vigotski, baseado nessas descobertas e em sua própria experiência com psicopatologia, deduz que algo acontece não somente no sistema nervoso periférico, mas também no central. As pesquisas de Cannon, ex-aluno de James, de 1915 o convencem da superioridade da teoria central ou talâmica. O tálamo óptico (termo em desuso, hoje referido pelas suas subdivisões, como o hipotálamo, ou por sistema límbico, componente do subcórtex) desempenha, segundo Cannon, um papel decisivo na dinâmica das emoções. A diferença entre elas não estava nos órgãos do corpo, mas no tálamo. A consciência das emoções e as reações voluntárias estariam ligadas ao córtex, enquanto ao subcortex ficava a função de regulação espontânea das emoções. Vigotski chega à conclusão que nada chega ao córtex sem passar pelo subcórtex (TOASSA, 2009).

No texto de 1933 (Teoria das emoções), ele retoma o que dissera em 1926 (Psicologia Pedagógica) e declara que as emoções estão mesmo ligadas aos instintos e centros cerebrais primitivos, mas agora completaria essa ideia. No texto sobre o primeiro ano, ele declara que o afeto é uma das primeiras etapas do desenvolvimento.

Cabe dizer que o afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e fecha esse processo, culminando assim todo o desenvolvimento da personalidade. Não é casual, portanto, que as funções afetivas estejam em relação direta tanto com os centros subcorticais mais antigos, que são os primeiros a se desenvolver e se encontram na base do cérebro, como com as formações cerebrais mais novas e especificamente humanas (lóbulo frontais) que são os últimos em configurar-se. Neste fato encontra expressão anatômica aquela circunstância que *o afeto é o alfa e o ômega*, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico (VIGOTSKY, 1996e, p, 299) [grifo e tradução nossos]⁴⁷

O afeto é a realidade inicial do processo de desenvolvimento psíquico, mas permanece como uma de suas dimensões até seu fim, ou seja, a vida toda. A origem subcortical das emoções não significa que elas não se corticalizam e se desenvolvem. Por isso o afeto é o alfa e o ômega, o começo e o fim do desenvolvimento psíquico, pois o desenvolvimento cultural transforma até os processos e centros ancestrais do sistema nervoso. Assim, ele retoma a declaração em Psicologia Pedagógica e a complementa, dizendo que no início unidos, afeto e

47 - “Cabe decir que el afecto inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad y cierra este proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad. No es casual, por tanto, que las funciones afectivas estén en relación directa tanto con los centros subcorticales más antiguos, que son los primeros en desarrollar y se encuentran en la base del cerebro, como con las formaciones cerebrales más nuevas y específicamente humanas (lóbulo frontales) que son los últimos en configurarse. En este hecho halla la expresión anatómica aquella circunstancia que el afecto es el alfa y el omega, el primero y el último eslabón, el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psíquico”

instinto se separam⁴⁸ e se culturalizam. Mas “Enquanto as emoções diferenciam-se e ganham em complexidade, com a maior participação do córtex, os instintos, como comportamentos da espécie preparados para situação prototípicas, regridem. Os impulsos, sofisticando-se, tendem a ser enquadrados na vida emocional” (TOASSA, 2009, p. 158).

Essa foi a via de abertura para Vigotski perceber a relação entre as funções voluntárias e a emoção (GOMES, 2008). Mostrando explicitamente que as emoções se desenvolvem como as demais funções e, além disso, mobilizam a vontade e a ação. Mas também mostra implicitamente que a emoção não compõe o quadro das funções voluntárias, tese coerente com suas reflexões sobre o teatro de Stanislavski. Então constata que a concepção organicista é incapaz de responder ao problema da escolha, em que se *imbricam a intenção e o afeto*. É justamente essa imbricação que nos interessa no problema dos valores. E também por isso não pode compreender as “emoções superiores”. O que levou a um dualismo na interpretação das emoções “inferiores e superiores”, sendo as inferiores relativas ao corpo e as superiores à atividade do espírito, influenciando retroativamente o corpo.

5.2.2 – Teses de Espinosa influentes sobre a teoria das emoções de Vigotski

Toassa (2009) oferece uma síntese interessante sobre as teses de Espinosa que servem de base para Vigotski (2004) pensar a teoria das emoções. Todas elas referem-se a fundamentos filosóficos e são de grande importância para seguirmos na investigação da psicologia das emoções. São as seguintes:

1. Espinosa é materialista, naturalista (no sentido de que não há nada fora da natureza) e determinista. Ele oferece nesse sentido a primeira alternativa ao dualismo mente-corpo em filosofia, o que é decisivo para uma teoria dialética das emoções. Vigotski percebera isso.
2. Ele elaborou uma importante doutrina psicofísica. A psicologia sempre defendeu a unidade psicofísica, mas o que fazia na verdade era um paralelismo psicofísico, como Vigotski deixa claro em tantos textos, mas especialmente do seu ensaio *O significado histórico da crise da psicologia* (VIGOTSKY, 1991)
3. Espinosa evidenciou a importância do conceito de afeto e sua influência no pensamento, no sentido de raciocínio e resolução de problemas. Rompendo com os poderes de autodeterminação da vontade. A vontade não tem poderes absolutos na

48 - Isso é bastante coerente com a aceção do mecanismo básico do desenvolvimento psíquico, que se opera por progressiva diferenciação e interfuncionalidade (VIGOTSKY, 1995)

autodeterminação do humano, liberdade e vontade não acontecem fora, mas dentro dos aspectos da natureza (poderíamos dizer, de um sistema afetivo), dependem dos afetos experimentados.

4. Refletiu sobre a influência oposta, do pensamento na vida emocional. Pensar no que se sente, leva a autoconhecimento e uma postura ativa em relação à vida emocional, de sua regulação. Ele defendia que “o indivíduo inteligente é amo de suas emoções” e que “pensar liberta com respeito à servidão dos afetos” (TOASSA, 2009, p. 170). Interessante pensarmos na psicoterapia como um processo que favorece a verbalização e o pensamento sobre nossas próprias emoções e desejos. Seria Espinosa seu precursor?
5. Ninguém até então havia dado tanta importância ao corpo, definido do que era capaz, sem desprezar suas características como mera *res extensa*, primitiva, mecânica, e sem importância para os dramas da *alma*.
6. Se preocupou com as relações causais que envolviam sentimentos superiores. Isto é, entendeu pioneiramente que os sentimentos éticos, estéticos e tudo que é considerado culturalmente desenvolvido também obedeciam a relações de causalidade. Isso permitiu a Vigotski tanto valorar positivamente as emoções para a vida subjetiva e coletiva, quanto compreendê-las como funções superiores.
7. Espinosa diz que “a personalidade deveria se referir a um fim máximo; ser um sistema de centro único” (TOASSA, 2009, p. 171). Vigotski discordou sobre o centro, que em Espinosa era Deus. Se bem que para o holandês, Deus era a totalidade da natureza, uma acepção muito interessante de divindade, convenhamos.

Essa última tese espinosiana parece ter especialmente convencido Vigotski de sua importância psicológica. Em suas próprias palavras:

Para Espinoza, a ideia única é a de Deus ou da natureza. Psicologicamente isso não é necessário em absoluto. Mas o homem pode certamente reduzir a um sistema não só funções isoladas, mas criar também um centro único para todo o sistema. Espinoza mostrou este sistema no plano filosófico; há pessoas cuja vida é um modelo de subordinação a um fim, que mostraram na prática que isso é possível. À psicologia se coloca a tarefa de mostrar como verdade científica esse tipo de aparição de um sistema único. (VYGOTSKI, 1997a, p. 87) [tradução nossa]⁴⁹

49 - “Para Spinoza la idea única es la de Dios o de la naturaleza. Psicológicamente eso no es necesario en absoluto. Pero el hombre puede ciertamente reducir a un sistema no sólo funciones aisladas, sino crear también un centro único para todo el sistema. Spinoza mostró este sistema en el plano filosófico; hay personas, cuya vida

Nos parece que os valores fazem parte da estruturação psíquica desse centro único, uma finalidade última para a vida, que pode dar-lhe sentido e direção. Como disse o próprio Vigotski, pessoais já mostraram que isso é possível na prática, só resta à psicologia explicar como ele se organiza. Em nossa compreensão até o momento, isso é possível devido a uma hierarquização de sentidos e valores, que se desenvolve por meio da atividade na ontogênese, estabelecendo um centro como a base da coerência a organização de todos os demais. Além disso, a ideia de centro e hierarquia também nos parece extremamente esclarecedora da própria moral. Podemos compreendê-la como um sistema de valores, estruturado como uma esfera, em que a distância do centro corresponde à hierarquia e o centro em si revela os valores mais importantes dentre os importantes.

Todas as teses conduziram Vigotski a uma abordagem materialista e dialética das emoções, pois as tomam na corporalidade natural para superá-la em direção a sua corporalidade social. Ajudam a refletir sobre o que chamamos genericamente de unidade afetivo-cognitiva, sobre a relação entre pensamento e emoção, a valorização do corpo e a causalidade cultural do desenvolvimento das emoções.

5.3 – Caracterização das emoções na perspectiva vigotskiana.

Uma das principais contribuições dessa perspectiva é compreender algo bastante difícil, que confundiu a psicologia na maior parte de suas tentativas de compreender as emoções: seu caráter cultural. A grande confusão é em torno do caráter corporal e incontrolável das emoções, como pudemos perceber nas referências à herança da psicologia tradicional. Podemos obviamente dizer que as emoções são naturais, pois observamos no mundo animal a presença de algumas emoções parecidas, senão idênticas, às humanas. Mas não é seu caráter natural que dá à psicologia a entrada para sua compreensão, mas justamente a contradição que se estabelece entre corpo e cultura.

Mas tal encontro não tem nada de simples, a socialização do corpo encerra mudanças qualitativas muito substantivas, que se operam na ontogênese por meio de sucessivas etapas. Com as emoções se dá o mesmo. Nada nasce no sujeito que não sua própria corporalidade, que é um em-si *a priori*. Toda corporalidade humana é, contudo, social, e sua socialidade não é nem em-si, nem *a priori*. Vigotski insiste que toda e qualquer originalidade psíquica pertence ao campo da cultura.

es un modelo de subordinación a un fin, que han mostrado en la práctica que eso es posible. A la psicología se le plantea la tarea de mostrar como verdad científica ese tipo de aparición de un sistema único.”

Em primeiro lugar, as emoções compõem os mecanismos básicos de sobrevivência orgânica, isso está estabelecido e procede cientificamente. O problema não é reconhecer o caráter inicial de objetividade natural das emoções, mas parar nessa constatação. A questão que mais nos interessa é compreender que as emoções se desenvolvem culturalmente. E essa premissa Vigotski tira de Espinosa:

A teoria fundamental de Espinoza (1911) é a seguinte. Ele era um determinista e, diferentemente dos estoicos, afirmava que o homem tem poder sobre os afetos, que a razão pode alterar a ordem e as conexões das emoções e fazer que concordem com a ordem a ordem e as conexões dados na razão. Espinoza manifesta uma atitude genética correta. No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade como à consciência da realidade. Meu desprezo a outra pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, com a compreensão dela. E nessa complicada síntese, é onde transcorre nossa vida. O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões. (VYGOTSKI, 1997a, p. 87) [tradução nossa]⁵⁰

O desenvolvimento cultural transforma o conteúdo, estrutura e vias psicológicas das emoções. A cultura é responsável pela sua complexificação dialética, que as faz renascer diferentes do que eram antes. O princípio básico de seu desenvolvimento é a verbalização, a intelectualização, ou seja, a conexão interfuncional com o pensamento mediada pelo significado. Mais precisamente, não só com o pensamento, com todas as demais funções, mas dentre elas, o pensamento ocupa a posição de coprotagonista das emoções. Como diz Vigotski (1997a) “o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que guardam certa relação com o pensamento” (p. 87) [tradução nossa]⁵¹. Só achamos que nem precisamos da cautelosa ressalva de “certa relação”, pois nomear é o ato essencial. Isso provoca a generalização a corticalização das emoções, como ligação neuronal estável entre áreas corticais, subcorticais e periféricas (que trazem os impulsos das glândulas e órgãos dos sentidos). Generalização e corticalização são faces da mesma moeda, uma descrevendo termos funcionais e a outra, anatômicos. Então, o estágio natural das emoções se define pela

50 - “La teoría fundamental de Spinoza (1911) es la siguiente. El era un determinista y, a diferencia de los estoicos, afirmaba que el hombre tiene poder sobre los afectos, que la razón puede alterar el orden y las conexiones de las emociones y hacer que concuerden con el orden y las conexiones dados en la razón. Spinoza manifestaba una actitud genética correcta. En el proceso del desarrollo ontogenético, las emociones humanas entran en conexión con las normas generales relativas tanto a la autoconciencia de la personalidad como a la conciencia de la realidad. Mi desprecio a otra persona entra en conexión con la valoración de esa persona, con la comprensión de ella. Y en esa complicada síntesis es donde transcurre nuestra vida. El desarrollo histórico de los afectos o las emociones consiste fundamentalmente en que se alteran las conexiones iniciales en que se han producido y surgen un nuevo orden y nuevas conexiones.”

51 - “el hecho de nombrar los sentimientos hace que éstos varíen, ya que guardan cierta relación con el pensamiento”

ação conjunta de glândulas, hormônios e centros subcorticais, com a função de preparar ações do organismo selecionadas por adaptação e sobrevivência. Seu desenvolvimento cultural acrescenta nada menos que o córtex cerebral à equação. A nova organização neural transforma a causalidade, a organização e a função das emoções; sua existência torna-se sua vivência social. O ser humano vivencia suas emoções, com mais ou menos consciência, de forma mais saudável ou adoecida, mais ou menos realizadoras, com todas as nuances, maravilhas e perigos que a vida social cria para o destino das emoções. Mas o fato é, as emoções humanas se desenvolvem culturalmente e jamais serão redutíveis aos seus mecanismos fisiológicos.

Mesmo se desenvolvendo como as demais funções, há uma ressalva importante a ser feita, elas não adquirem caráter voluntário, como acontece com as demais, notadamente atenção, linguagem e pensamento, mas se mantém solenemente involuntárias e diretamente incontroláveis. E essa é uma de suas características mais importantes. Como lembra Toassa (2009) sobre o comentário de Vigotski, em termos emocionais, nada chega ao córtex sem ter passado antes pelo subcórtex. Isto é, quanto tomamos conhecimento de uma reação emocional, seu processo já está desencadeado no corpo. Mas isso não as torna estranhas a qualquer manejo, por meio de condições especiais é possível controlar as emoções indiretamente. As expressões artísticas o fazem na forma mais desenvolvida, a psicoterapia é afamada pela busca de reelaborações emocionais, etc. Se conhecemos as formas de sua transformação, podemos alterar o curso de seu desenvolvimento, o que tem importância prática para a pedagogia. O desenvolvimento das emoções não passa por seu controle, mas pela sua verbalização, compreensão e elaboração psíquica. Mesmo assim o que pode ser transformado não são as emoções em si, mas seu papel na vida psíquica e a quais fatos da vida social elas se ligam.

5.3.1 – Emoções e sentimentos

O próprio Vigotski trata esses dois conceitos como sinônimos em muitos textos, notadamente Teoria das emoções. Ao se referir à vida emocional, falava sempre em termos gerais, de afetos, emoções, sentimentos, etc., muito provavelmente pelo caráter inicial e ainda pouco sistematizado de sua aproximação ao tema. Mas outros autores podem nos ajudar a chegar a uma diferenciação.

A definição mais antiga diferencia emoções de sentimentos dizendo que as primeiras são naturais e os segundos, culturais. Essa diferenciação remete diretamente ao dualismo cartesiano em psicologia, do qual a célebre teoria James-Lange é legatária, como Vigotski (2004) deixa claro no seu “Teoria das emoções”. Para eles, as emoções são reações corporais

que a alma deve vivenciar, são resquícios primitivos que devem ser dominados pelo ser humano (auto)esclarecido. Os sentimentos são atitudes afetivas estáveis e elevadas, são as paixões da alma, sua experiência espiritual com o mundo e as pessoas. Mas essa teoria sustenta um dualismo intrínseco que não pode deixar de cindir corpo e psiquismo e, portanto, não pode conceber a peculiaridade das emoções humanas. As emoções são parte da *corporalidade* humana, mas de um corpo transformado, como já esclarecemos, que não serve de habitat a um espírito ou princípio racional puro, mas é, ele mesmo, um corpo consciente, dotado de um complexo sistema de funcionamento que lhe permite conhecer a existência das coisas.

Mas o estranho é perceber que mesmo nas produções subsequentes na União Soviética como de Blagonadêjina (1960) e Iakobson (1959) parecem não fazer a teoria avançar, têm definições circulares e voltam à teoria do reflexo e a Pavlov para explicar as emoções. Infelizmente não sabemos se sua filiação pavloviana e sua fidelidade ao marxismo-leninismo são efeitos da repressão intelectual que sofriam ou se era uma filiação honesta à produção científica pós 1936, quando o Narkompros⁵² determinou que toda a produção científica da psicologia soviética deveria se pautar em termos pavlovianos. Nessas duas obras citadas observamos uma dificuldade em definir as emoções, o apelo ao conceito de reflexo condicionado e a ideia de que as emoções expressam a relação da pessoa com o meio. Blagonadêjina (1960), por exemplo, define emoções e sentimentos pela sua função de expressar a relação da pessoa com fenômenos e objetos. Ela diz que “As emoções e os sentimentos não são, como as funções cognoscitivas, o reflexo mesmo dos objetos e fenômenos reais, mas que são reflexo da relação existente entre eles, as necessidades e motivos do sujeito.” (p. 355) [tradução nossa]⁵³. Essa ideia de que a emoção expressa a relação entre sujeito e objeto, ou entre sujeito e relação social, é uma das mais persistentes definições de processos emocionais da abordagem, desde de Psicologia Pedagógica até os continuadores da psicologia soviética. E depois a autora complementa, dizendo que nem tudo nos afeta, mas só nos emociona o que serve para satisfazer as necessidades do sujeito e as exigências sociais. “*as emoções e os sentimentos são a vivência de que os objetos e fenômenos reais correspondem, ou não, às necessidades do homem e às exigências da sociedade*” (p. 355). [grifo no original e tradução nossa]⁵⁴. Ela define emoções e sentimentos pela sua função indicadora da congruência entre fatos, objetos, necessidades pessoais e

52 - Abreviação de Comissariado do Povo para Educação (em russo Народный комиссариат просвещения, Наркомпрос)

53 - “Las emociones y los sentimientos no son, como las funciones cognoscitivas, el reflejo mismo de los objetos y fenómenos reales, sino que son el reflejo de la relación que hay entre ellos, las necesidades y motivos del sujeto”

exigências da sociedade. Isso ela escreve no item chamado “conceito geral de emoções e sentimentos”.

Na sequência de seu texto, no item “características das emoções e dos sentimentos”, Blagonadêjina (1960) dá o conceito geral dos mesmos, numa organização um pouco confusa. Ela diz:

As vivências emocionais do homem se diferenciam em dois grupos fundamentais: *as emoções*, no sentido estrito desta palavra, e *os sentimentos*. *As emoções são as vivências afetivas mais simples relacionadas com a satisfação ou a insatisfação das necessidades orgânicas*, como por exemplo, a necessidade de alimento, de saciar a sede, de ter ar, de defender-se do frio, de defender-se das situações que supõem perigo para a vida, as necessidades sexuais, etc. (p. 358) [grifos no original e tradução nossa]⁵⁵

Primeiro ela define emoções e sentimentos como subdivisões de vivências emocionais, para na sequência definir emoções como vivências afetivas. Fica um pouco confusa a diferença entre afeto e emoção e a explicação é circular. Mas o mais grave é que acaba voltando no dualismo entre as emoções básicas, relacionadas à necessidades orgânicas, e os sentimentos superiores. Ela diz que os sentimentos, esses sim, exclusivamente humanos, estão relacionados às necessidades que surgiram no desenvolvimento histórico da humanidade. Será que ela não conhecia as considerações de Vigotski sobre o teatro de Stanislávski?

A aparição dos sentimentos depende *das condições em que vive o homem e, sobretudo, das necessidades ligadas às relações entre as pessoas*: a necessidade de ter relações sociais, de cumprir as exigências da sociedade, de efetuar uma atividade, de gozar do apreço da sociedade, etc. Os sentimentos estão ligados inseparavelmente a necessidades culturais ou espirituais. [grifos no original e tradução nossa]⁵⁶

Apesar desses problemas, algumas teses são interessantes em seu texto. Ela vai associar os sentimentos ao nascimento da esfera moral da personalidade, fio condutor que viemos traçando desde Piaget. Ela diz que na idade pré-escolar nascem emoções morais simples. A criança mostra satisfação pela aprovação dos adultos e se entristece e sente

54 - “*Las emociones y los sentimientos son la vivencia de que los objetos y fenómenos reales corresponden, o no, a las necesidades del hombre y a las exigencias de la sociedad.*”

55 - “*Las vivencias emocionales del hombre se diferencian en dos grupos fundamentales: las emociones, en el sentido estricto de esta palabra, y los sentimientos. Las emociones son las vivencias afectivas más simples relacionadas con la satisfacción o la insatisfacción de las necesidades orgânicas*, como, por ejemplo, la necesidad de alimento, de saciar la sed, de tener aire, de defenderse del frío, de defenderse de las situaciones que suponen un peligro para la vida, las necesidades sexuales, etc.”

56 - *La aparición de los sentimientos depende de las condiciones en que vive el hombre y, sobre todo, de las necesidades ligadas a las relaciones entre las gentes: la necesidad de tener relaciones sociales, de cumplir las exigencias de la sociedad, de efectuar una actividad, de gozar del aprecio de la sociedad, etc. Los sentimientos están ligados inseparablemente a necesidades culturales o espirituales (p. 359)*”

vergonha quando é repreendida ou criticada. Nessa idade ela começa a diferenciar o bom do mal. (p. 375). Começam a formar-se os sentimentos intelectuais ou estético, o prazer de conhecer algo, por exemplo. A curiosidade e os sentimentos intelectuais que a acompanham depende se a necessidade de conhecer foi satisfeita ou não. Daí aponta para a importância da conduta de docentes e familiares.

Diz também que quando a criança começa a compreender a atividade social humana, seu desenvolvimento emocional muda de nível. Nessa fase tem importância os jogos de papéis, nos quais exercita sua relação com as atividades sociais. Defende que, paralelamente a isso, a valoração dos adultos sobre a atividade das crianças tem muita importância nas suas reações emocionais, de suas capacidades e atitudes, e, depois, dos resultados da sua atividade (transição para a idade escolar), ou seja, valoração de sua personalidade.

Iakobson (1959) é um pouco mais sistemático para definir sentimentos e emoções. Ele declara abertamente que a preocupação de seu livro são os sentimentos superiores, como os éticos, estéticos, intelectuais e, principalmente, o amor à pátria soviética (com todo o conteúdo ideológico que isso carrega). Para ele, o desenvolvimento da cultura está relacionado aos sentimentos morais, estéticos e os profundos afetos dos seres humanos. Ele coloca, então, os sentimentos na mesma acepção de Blagonadêjina (1960), mas não relega às emoções um caráter elementar nem biológico. A principal diferença entre emoções e sentimentos em seu texto é o caráter episódico das primeiras e duradouro e estável dos segundos.

Os sentimentos são usados em duas acepções. Primeiro Iakobson (1959) define sentimento como vivência⁵⁷, no sentido de uma reação determinada ante o que acontece, a vivência da relação da pessoa com os fatos, a reação emocional diante deles (p. 31). Ele sustenta essa acepção e cita outros autores de manuais soviéticos que partem das mesmas definições: N. Levítov (Ensaio sobre Psicologia Pedagógica - 1948): “Chamamos emoções ou sentimento a certas vivencias peculiares que expressam a atitude do sujeito aos objetos e fenômenos da realidade circundante” [tradução nossa]⁵⁸. B. Tieplov (Psicología s/d) “chamamos sentimento ou emoção à vivência que o indivíduo experimenta frente ao que percebe ou faz” [tradução nossa]⁵⁹. T. Égorov (Psicología - 1952) “A vivência que produz ao sujeito sua atitude frente à realidade se chama sentimentos ou emoções” [tradução nossa]⁶⁰. (IAKOBSON, 1959, nota de rodapé pp. 31-32).

57 - Não sabemos se o termo no original russo é propriamente pereživânie, mas seria interessante conferir.

58 - “Llamamos emociones o sentimientos a ciertas vivencias peculiares que expresan la actitud del sujeto frente a los objetos y fenómenos de la realidad circundante”

59 - “Llamamos sentimiento o emoción la vivencia que el individuo experimenta frente a lo que percibe o hace”

60 - “La vivencia que produce al sujeto su actitud frente a la realidad se llama sentimientos o emociones”

A segunda definição de sentimentos os coloca como “uma unidade emocional estável, um estado psíquico estável que se manifesta como uma ‘afecção’ peculiar por um círculo determinado de fenômenos da realidade (ou de ‘afastamento’ deles), como uma ‘orientação’ firme a eles, como uma certa ‘atração’ por eles” (p. 31) [tradução nossa]⁶¹. Fica marcada então sua definição de sentimento como atitudes emocionais estáveis, que nos aproximam ou afastam de certos aspectos da realidade.

Apesar de resolver de forma satisfatória a distinção entre emoções e sentimentos, acaba por denunciar a falta de sistematização teórica sobre o campo afetivo-emocional da vida psíquica. Quando, por exemplo, ele tenta mostrar a pluralidade de modalidades de reação e níveis de generalização entre esses conceitos, acaba nos mostrando o quanto ainda precisamos organizar esses conceitos. Lê-se:

Pertencem à esfera da vida emocional, além dos sentimentos, os estados de ânimo (alegria, abatimento, tristeza, etc.) e os afetos (fúria, terror, desespero, etc.). Os sentimentos são diferentes dos estados de ânimo e dos afetos. O fundamental nos sentimentos é a atitude emocional – já estabelecida – do indivíduo diante de um objeto ou círculo de fenômenos determinados. O sentimento sempre está polarizado a um ou outro objeto do mundo circundante (o presente, o passado, imagens artísticas, etc.) (IAKOBSON, 1959, p. 29) [tradução nossa]⁶²

Na sequência ele também diferencia estados de ânimo como “sensações emocionais e orgânicas” (p. 31) que duram certo tempo, não estão dirigidas diretamente a nenhum objeto. Os estados de ânimo influem em todos os processos psíquicos naquele momento. E afetos como “emoções intensas, repentinas e em desenvolvimento impetuoso” (p. 31) Se caracterizam pela sua impetuosidade, como ataques de fúria, uma comoção inesperada e violenta, que alteram toda a atividade vital.

Essa diferenciação tem pormenores, mas não resolvem nosso problema por dois motivos. Primeiro que ele resgata a ideia de sensação emocional, à moda da teoria periférica das emoções. E a segunda, porque a emoção está na base da definição dos outros três conceitos: sentimento, afeto e estados de ânimo, mas fica ela mesma sem definição clara, o que compromete de um só golpe todo seu sistema explicativo. Precisamos retomar os

61 - “una actitud emocional estable, un estado psíquico estable que se manifiesta como una ‘afición’ peculiar por un círculo determinado de fenómenos de la realidad (o de “alejamiento” de ellos), como una “orientación” firme hacia ellos, como una cierta “atracción” por ellos.”

62 - “Pertencen a la esfera de la vida emocional, además de los sentimientos, los estados de ánimo (alegría, abatimiento, tristeza, etc.) y los afectos (furia, terror, desesperación, etc.). Los sentimientos son diferentes de los estados de ánimo y de los afectos. Lo fundamental en los sentimientos es la actitud emocional – ya establecida – del individuo ante un objeto o un círculo de fenómenos, determinados. El sentimiento siempre está polarizado a uno u otro objeto del mundo circundante (el presente, el pasado, imágenes artísticas, etc.)”

conceitos de emoção, sensação e sentimento de uma forma mais simples, sem necessariamente tantos detalhes, mas com definições mais precisas.

Zaporójets (2003) diferencia melhor emoções de sensações, ele diz:

A propriedade mais importante da emoção e sua diferença essencial frente a sensações orgânicas é que são relacionadas a objetos (object-related), endereçando algo externo que excita a pessoa, algo que destrói seu equilíbrio psicológico. Em conexão a isso – concomitante a mudanças no estado interno do sujeito causadas por objetos e fenômenos vitalmente importantes para ele – imagens emocionais refletem esses mesmos objetos e fenômenos, percebidos e compreendidos desde o ponto de vista especial da pessoa que está interessada neles (p. 61)⁶³ [tradução nossa]

As emoções devem ser compreendidas como estados corporais que tendenciam a recepção e a ação da pessoa, ou seja, é uma função psíquica que nos leva necessariamente a uma relação *parcial* com os objetos. O que nos importa, interessa e afeta, muda nossa relação com esses mesmos objetos. Somos seres ontologicamente parciais porque nunca podemos nos relacionar com o mundo fora de um sistema de interesses e reações corporais. Elas não estão necessariamente relacionadas a motivos biológicos, mas se estendem a todas as faces da vida cultural, aos motivos espirituais, aos grandes objetivos de vida. Não esqueçamos da pista fundamental de Vigotski: a arte emocional. Em comparação com os sentimentos, elas têm caráter episódico, enquanto eles têm caráter duradouro e estável e podem ser compreendidos como generalizações emocionais.

Mas não deixemos a contradição entre emoção e intelecto de lado, pois a *razão* medeia tanto o desenvolvimento da emoção como a própria relação parcial com o objeto, que sempre é estrangida pelas relações sociais reais e poucas vezes existe livre de quaisquer restrições. Talvez o papel da fantasia, como falava Vigotski em seus textos iniciais, seja a “vingança” da emoção que não pode expressar toda sua parcialidade.

Somos obrigados a fazer o diagnóstico de que ainda carecemos de um sistema que organize a relação funcional entre motivo, afeto, desejo, emoção, etc. E isso é uma tarefa coletiva, certamente, e serve como diagnóstico de um ponto fraco da teoria. Precisamos desses conceitos organizados para compreender os sistemas psicológicos e suas hierarquias. Por exemplo, dentre os conceitos de motivo, desejo, necessidade, aspiração, interesse, afeto,

63 - The most important property of emotion and its essential difference from organic sensations is that it is object-related, addressing something external that excites the person, something that destroys his psychological balance. In connection with this – along with changes in the internal state of the subject caused by objects and phenomena vitally important to him – emotional images reflect these very objects and phenomena, perceived and understood from the special point of view of the perspective of a person who is interested in them.

emoção, sentimento; quais têm maior grau de generalização? Ou seja, quais abarcam quais? E quais são as unidades dentro desse sistema?

5.4 – Proposição de um conceito de afetividade

Devemos registrar, de partida, que não encontramos nos autores que ancoram essa pesquisa um consenso em relação ao uso que fazem dos termos afeto, emoção e sentimento, muitas vezes, adotados sem grandes distinções entre si. Inferimos inclusive que, particularmente, Vigotski, Leontiev e Luria não se detiveram sobre tais distinções. (MARTINS, 2011, p. 204)

É bastante comum na tradição vigotskiana se tratar do campo afetivo com vários conceitos próximos, mutuamente relacionados e dependentes, mas sem grande diferenciação entre eles. Lemos frequentemente referências às “aspirações, desejos e afetos” da criança, suas “necessidades e motivos”, seus “sentimentos e emoções” e assim por diante. Mesmo no livro de Bojóvitch (1985), que dá grande importância ao campo afetivo, em vários momentos ela se refere ao campo afetivo com dois ou três conceitos similares, que se referem aproximadamente a um campo da vida subjetiva, a um certo *tipo* de fenômenos. Ela confirma que muitos autores da psicologia associam emoções e estados afetivos às necessidades pessoais. Ela cita Mc Dougall, Morgan, Koffka e Vigotski, e podemos acrescentar Iakobson (1959), Blagonadêjina (1960) e Zaporójets (2003). Todos estabelecendo relações de dependência entre necessidades e emoções, mas quase sempre de forma incipiente, sem retirar dessa relação implicações decisivas.

Há ainda problemas mais sérios, como definir emoções por estados afetivos e os afetos por atitudes emocionais, como em Blagonadêjina (1960) e Iakobson (1960). Por tudo isso, cremos ser importante organizarmos esse campo em pelo menos dois aspectos, definir qual desses conceitos é o mais generalizado e capaz de abarcar todos os demais e qual deles é a unidade dos demais.

Nossa proposta de organização vai no seguinte sentido, de todos eles, o mais generalizado é o de *afeto*. O afetivo refere-se a tudo que sentimos em primeira pessoa. As emoções, sentimentos, necessidades, motivos e desejos podem ser sentidos, então encontram-se no campo afetivo da vida. O afetivo é íntimo, pode ser comunicado pela descrição verbal, mas sua experiência é intransferível⁶⁴. Segundo Gomes (2008), em Espinosa, *afectus* refere-se

64 - O caráter intransferível da experiência afetiva dá sentido a um fenômeno presente nos movimentos reivindicatórios atuais, o ‘lugar de fala’. Ele define a posição do discurso a partir da possibilidade da experiência afetiva. Assim, por exemplo, um homem não pode ser o porta-voz da experiência feminina, pois, por mais livre de preconceitos que seja, por mais que se esforce, só pode compreendê-la intelectualmente.

a esse mesmo campo afetivo, que abarca sentimentos e emoções. Os afetos são formas não representativas de compreensão da realidade, tão importantes no sistema espinosiano, que estão na base do próprio conhecimento, pois um objeto se torna cognoscível somente após ter afetado ao ser humano. Outra característica do afeto para Espinosa é que tinham a função de aumentar a potência de agir, vindo ao encontro da ideia do caráter mobilizador das emoções e, portanto, do campo afetivo. E temos o direito de nos perguntar, como nasce esse *afectus* para uma pessoa? Como nasce enquanto fenômeno subjetivo? Não é pela sua constatação, nem pela sua verbalização, é sentindo esse afeto. Tratar o ‘sentir’ em termos abstratos, além da sensação como função psíquica, parece necessário para uma teoria da afetividade.

A unidade do campo afetivo é a própria emoção, a função psíquica que compõe as demais instâncias. Todo ele tem caráter emocional, os sentimentos, as sensações, as necessidades, motivos e desejos, todo esse conteúdo tem forte ligação com os processos emotivos do corpo. A emoção é uma espécie de protoforma ou unidade básica de tudo que sentimos nas vivências culturalmente mais desenvolvidas. Os sentimentos, como dissemos, podem ser compreendidos como generalizações emocionais, tal como a autoestima, a autoconsciência afetiva (BOJÓVITCH, 1985).

Talvez a única que possa aplacar sua importância é a própria sensação, a função psíquica mais próxima dela. São tão próximas que iludiram a velha psicologia, além disso, é curioso notar que, segundo Luria (1991), as sensações intraceptivas são organizadas pelo tálamo e hipotálamo, os pelos mesmos centros nervosos que regulam as emoções. Mas como diz Zaporójets (2003), a diferença entre emoções e sensações é que as primeiras nos levam sempre à inclinação frente aos objetos, enquanto as sensações são formas de recepção de informações advindas dos mesmos.

Seguindo a diretriz de Vigotski, em que a unidade de algum fenômeno deva ser a menor parte que ainda reserva com o todo as mesmas características, poderíamos definir essa característica então como o caráter atrativo ou repulsivo que perpassa desde as emoções a todos os fenômenos afetivos, o que nos leva à parcialidade inerente a toda atividade humana. A emoção é a menor parte que preserva essa qualidade, enquanto o afeto ou campo afetivo da personalidade é amplo o suficiente para abarcar *tudo que se sente*, em diferentes níveis de complexidade estrutural e significado social. Avaliamos que essa definição de afetivo é aberta, mas para o atual estágio de desenvolvimento de nossa teoria, um conceito aberto é mais interessante para o diálogo.

Essa parcialidade ontologicamente necessária é bem descrita nas palavras de Patrick Süskind, em O perfume:

(...) as pessoas podiam fechar os olhos diante da grandeza, do assustador, da beleza, e podiam tapar os ouvidos diante da melodia ou de palavras sedutoras. Mas não podiam escapar ao aroma. Pois o aroma é um irmão da respiração. Com esta, ele penetra nas pessoas, elas não podem escapar-lhe caso queiram viver. E bem para dentro delas é que vai o aroma, diretamente para o coração, distinguindo lá categoricamente entre atração e menosprezo, nojo e prazer, amor e ódio. Quem dominasse os odores dominaria o coração das pessoas.

Nesse trecho estão presentes tanto a irmandade entre algumas sensações e emoção, quanto a inexorabilidade das emoções como unidade do afetivo. Se o afetivo é tudo que se sente, então tudo pode correr o risco de ser chamado de afetivo, pois sentimos o tempo todo. Não que tudo seja afetivo, pois isso nos levaria a uma perda de especificidade, mas tudo é permeado pelo afetivo, pelo que sentimos. Ora, se o papel revolucionário do significado na vida psíquica é ubíquo, ou seja, se a entrada da palavra na vida de uma pessoa revoluciona todo e qualquer aspecto de seu psiquismo, o mesmo deve ser dito em relação à influência permanente e necessária do afetivo, do que se sente. Essa influência também é ubíqua e talvez só reconhecida essa condição é que compreenderemos em pé de igualdade a importância dos dois aspectos do que chamamos *unidade afetivo-cognitiva*.

5.5 – Emoções como alfa e ômega da vida psíquica

A ideia de que as emoções são o alfa e o ômega, ou seja, o primeiro e o último elo do desenvolvimento psíquico, nos leva à constatação do trajeto necessário para seu desenvolvimento e suas características principais. Já dissemos que no início do desenvolvimento o psiquismo ainda é um todo indiferenciado entre emoção, sensação e ação. E que as emoções se desenvolvem culturalmente ao longo de toda a vida. Isso é importante, mas ainda convencional. Há algo mais profundo nessa ideia, *seu papel da dinâmica geral da personalidade e na consciência*.

As formas estáveis de expressão e generalização emotivas são traços importantíssimos da personalidade, como forma singular de existência psíquica. Tanto que quadros patológicos muitas vezes são definidos pela dinâmica das emoções, vide a psicopatologia, a psiquiatria e a psicanálise. Mas o essencial que queremos destacar é que elas têm, por si, poder mobilizador. Ou seja, emoções e sentimentos têm a capacidade de nos colocar em ação e movimento, buscando ou fugindo de algo, nos direcionando ou afastando de objetos e/ou pessoas. Parece que a percepção de Vigotski em Psicologia Pedagógica estava certa, salvo as devidas

atualizações teóricas, as emoções provocam uma “ditadura da conduta”. Sentir certas emoções e evitar outras, é uma finalidade em si mesma.

De nada adianta compilarmos as teses de Vigotski se não tiramos delas consequências para a vida e para o desenvolvimento da psicologia. Não devemos fazer teses para reproduzir o que pesquisadores(as) disseram, mas para resolver enigmas que a história nos coloca. Um exemplo disso é a ideia de que as emoções são alfa e ômega da vida psíquica, o primeiro e o último elo de seu desenvolvimento, como disse Vigotski. Podemos lidar tranquilamente com a ideia de que as emoções são o primeiro elo, estrutura básica da vida orgânica, mas o dizer da continuação da ideia, de que elas são o último elo? Isso só pode significar que o desenvolvimento das emoções, sua generalização, sua relação com conteúdos reais da vida individual e coletiva, pode nos levar a vivências mais plenas do ponto de vista emocional. Isso não quer dizer imunidade ao sofrimento, vejamos bem, mas a realização digna de uma existência humana singular, *emocionalmente autoconsciente*. Em outras palavras, as emoções e o campo da afetividade como um todo são fontes de sentido para a vida. Os seres humanos são finitos, limitados e sós, pois até onde sabemos, estamos isolados como seres sociais no universo. Somos os únicos seres conscientes de nossa própria morte. Nessa condição dramática de existência, as únicas coisas que podem dar sentido à nossa existência são as relações com as outras pessoas e os conteúdos da vida social, sejam eles fantasiosos ou realistas, libertários ou escravizadores. O fato é que as emoções estão diretamente ligadas à autorrealização humana, que é impensável e absolutamente sem graça na ausência delas.

O documentário *As borboletas de Zagorsk* é conhecido pela maioria das pessoas que estudam a tradição vigotskiana. Há uma passagem em que Natasha Krilatov, eminente psicóloga, filósofa e aluna egressa do Instituto de Zagorsk, resume suas conquistas pessoais como pesquisadora, mulher, mãe e esposa; reconhece o papel do Instituto na sua libertação do isolamento sensorial e social e diz que tudo isso faz parte de sua “realização como ser humano”. Nessa passagem, Natasha demonstra autoconhecimento e a riqueza de sua vida psíquica, mostrando que a realização humana é algo ligado a um conteúdo existencial, pois esses conteúdos existem para serem sentidos, para darem sentido.

Para pensar o mesmo movimento em uma dimensão coletiva, poderíamos citar as palavras de Eleanor Marx, em que diz que o socialismo está intimamente relacionado à própria felicidade:

É curioso, mas acredito que muita gente não compreende o quanto a noção de felicidade é importante para os socialistas, como ela está no coração mesmo do pensamento de Marx. É ela, afinal, o grande objetivo final de

nossa luta, a felicidade – não como simples busca do prazer individual – mas como auto-realização do ser humano. O direito que cada indivíduo tem de poder expressar e realizar suas capacidades, realizar-se, colocando sua humanidade no que faz, seja o que for: um objetivo, uma lavoura, uma obra de arte. Que todos possam ser felizes, efetivando suas capacidades e fazendo parte de uma coletividade, um grupo que os reconhece como seus. Muitas pessoas nem sempre associam o “livre desenvolvimento de cada um como condição para o livre desenvolvimento de todos” à noção de felicidade do indivíduo. Não entendem que esse “livre desenvolvimento” de cada um é, justamente, a condição para que se possa ser feliz. Ou pensam que isso é coisa do futuro e deve ser deixada para o futuro. Não se dão conta de que ser feliz é algo para ser buscado no presente; que não deve ser uma utopia, mas algo necessário, agora, algo para ser tentado desde já, algo que nos faz melhores como pessoas e, portanto, mais capazes de enfrentar a longa luta. Não creio que exagero quando penso que a beleza da vida, a alegria de viver é o que deve nos guiar e é o que nos pode dar alguma força. Que a revolução significa não apenas a busca da vida e da liberdade, mas à busca da felicidade. (Eleanor Marx, Carta à Olive Schreiner, 1897)

Nessa passagem, a filha de Marx simplesmente consegue dar um sentido emocional e sentimental à própria ideia de liberdade e revolução. De nada servirá a revolução social se ela não nos trazer felicidade. Se aliarmos essa tese com a ideia de Espinosa que a personalidade deve ser um sistema de centro único, que devemos ter um fim máximo para nossa existência, podemos dizer sem medo de errar que esse fim deve ser a felicidade universal. Mas como não podemos ser felizes por decreto, mas nas condições da vida social, a chave para a felicidade é o próprio socialismo.

Quando falamos que as emoções têm valor inerente, isso refere-se ao reconhecimento de sua importância e seu papel psicológico. Não precisamos desprezar o pensamento para dar às emoções o devido valor. Na verdade, essa dicotomia nos levará sempre ao erro, ao afastamento da unidade afetivo-cognitiva. A própria história da pedagogia e da psicologia nos mostra que a oscilação mecânica entre os polos intelectivos e emotivos só nos trouxe abordagens dicotômicas. Pela via do antagonismo não conheceremos as qualidades emotivas pensamento e lógicas das emoções, temos que buscar o caráter conceitual das emoções culturalizadas e o caráter emotivo e parcial de todo e qualquer raciocínio humano.

Com isso esperamos ter recolocado o valor que atribuímos às emoções, sem desprezá-las ou relegá-las a problemas científicos de menor importância. Também não queremos dar um tom romantizado e ingênuo à esta ideia. Temos que conhecer as emoções, isto é, pensar e falar sobre elas, intelectualizá-las e avaliá-las politicamente, e não redundarmos em uma defesa cega da emoção, pois em nome do êxtase emocional, muita barbaridade já foi cometida. Em suma, as emoções são parte inerente da vida humana. Nunca seremos

depositários inertes de cultura, mas seres sociais e corporais, com todos os dilemas e inconstâncias que isso traz.

Capítulo 6 – Retorno à psicologia dos valores: sua dimensão afetiva

Sentimos a necessidade de voltar à psicologia dos valores, mas neste capítulo com o intuito específico de focar sua dimensão afetiva, possibilitada pela contribuição do capítulo cinco. Os capítulos quatro, cinco e seis formam um conjunto especificamente relativo ao objetivo principal desta tese, que é teorizar sobre a formação psicológica dos valores morais. Destacaremos um esboço da periodização do desenvolvimento da valoração na ontogênese (Bojóvitch), experiências sistematizadas de formação de valores por meio do manejo emocional (Zaporójets) e a relação entre valores e sentidos.

6.1 – Periodização da valoração na ontogênese

A valoração e o desenvolvimento das instancias éticas da personalidade obedecem a uma periodização, que corresponde, no fundamental, às principais mudanças na estrutura geral da consciência da criança. Bojóvitch (1987) sustenta que o processo de valoração pode ser observado desde muito cedo na ontogênese, desde a primeira infância como ‘protovaloração’ e na idade pré-escolar.

As investigações psicológicas testemunham que na infância pré-escolar já se formam no pequeno uma determinada autovaloração. Claro, não é igual à das crianças de mais idade, mas tampouco igual à das crianças da primeira infância. Os menores (de 2 a 3 anos) no geral se consideram, independentemente de qualquer coisa, bons. Pelo contrário, nos pré-escolares se forma uma autovaloração que se apoia na avaliação realizada de uma ou outra maneira, do êxito de suas ações, na valoração dos circundantes, na aprovação dos pais. Se pode dizer que na infância pré-escolar se forma realmente uma particular visão infantil de mundo, na que entra certa representação geral sobre o mundo, a atitude frente a ele e a si mesma no dito mundo (BOZHOVICH, 1987, pp. 270-271) [tradução nossa]⁶⁵

De acordo com suas observações, a autoavaliação já se manifesta claramente até o final do segundo ano de vida, mas ela não deriva da avaliação que a criança faz de suas próprias ações e tem um caráter exclusivamente emocional. Pelo visto, na autoavaliação primária falta quase por completo o componente racional, ela surge sobre o terreno do desejo

65 - “Las investigaciones psicológicas testimonian que en la infancia preescolar ya se forma en el pequeño una determinada autovaloración. Claro, no igual a la de los niños de más edad, pero tampoco igual a la de los niños de la primera infancia. Los más pequeños (de 2 a 3 años) por lo general se consideran, independiente de cualquier cosa, buenos. Por el contrario, en los preescolares se forma una autovaloración que se apoya en la evaluación, realizada de una u otra manera, del éxito de sus acciones, en la valoración de los circundantes, en la aprobación de los padres. Se puede decir que en la infancia preescolar se forma realmente una particular visión infantil del mundo en la que entra cierta representación general sobre el mundo, la actitud hacia este y hacia sí mismo en dicho mundo.”

da criança em receber aprovação por parte do adulto e, desta forma, de conservar seu bem-estar emocional. (BOZHOVICH, 1987). Se ela estiver certa, não há propriamente avaliação, mas a expressão do desejo da criança e de sua dinâmica emocional, muito parecido com o que dizia Piaget sobre a fase da anomia. A criança se avalia sempre como boa e certa, independente do que tenha feito, ela sempre se privilegia e não considera a realidade externa. Podemos concluir que a criança nessa fase mostra reconhecer a diferença entre bom e mau, e que é preferível ser boa, que sendo boa ela tem a aprovação (também valorativa) dos adultos, o que garante seu bem-estar emocional.

Já na idade pré-escolar são incorporados a opinião alheia, o sucesso de suas atividades e a aprovação dos pais. Notemos como é necessária uma compreensão mais ampla da realidade para que possam agir efetivamente esses novos elementos. A criança em desenvolvimento muda sua forma de conceber e valorar a realidade. Segundo a autora, as crianças nessa fase já são capazes de lidar com valores morais e princípios éticos, mesmo que isso tome contornos particularmente infantis.

Assim, nas condições de comportamento cotidiano e de comunicação com os adultos e também na prática do jogo de papéis, no pré-escolar se forma certo conhecimento generalizado de muitas normas sociais; no entanto, este saber não é totalmente conscientizado pela criança e está unido diretamente a suas vivências emocionais positivas ou negativas. Dito com outras palavras, as primeiras instancias éticas representam por agora só formações sistêmicas relativamente simples, que de qualquer forma constituem os gérmenes dos sentimento morais sobre a base dos quais no futuro se formarão sentimentos e convicções morais completamente maduras. (BOZHOVICH, 1987, p. 268) [tradução nossa]⁶⁶

Isso atesta para o primado temporal das emoções, como base do desenvolvimento psíquico e para o caráter emotivo ou afetivo dos valores e de “convicções morais maduras”. O próprio conhecimento da criança pré-escolar das normas e princípios éticos é emotivo, ligado às suas próprias experiências emocionais positivas e negativas, mas já existe nas suas vivências. As crianças avaliam de forma bastante parcial, pois só conseguem valorar a partir de si mesmas, mas já sensíveis à realidade social.

A valoração acompanha a dinâmica do desenvolvimento psíquico, ou seja, em cada idade, ela toma traços específicos e de uma idade a outra, se transforma qualitativamente. Para

66 - “Así, en las condiciones de comportamiento cotidiano y de comunicación con los adultos y también en la práctica del juego de roles en le preescolar se forma cierto conocimiento generalizado de muchas normas sociales; sin embargo, este saber no es totalmente concientizado por el niño y está unido directamente a sus vivencias emocionales positivas o negativas. Dicho con otras palabras, las primeras instancias éticas representan por ahora solo formaciones sistémicas relativamente simples, que de cualquier forma constituyen los gérmenes de los sentimientos morales sobre la base de los que en el futuro se formarán sentimientos y convicciones morales completamente maduros”

compreender essas mudanças e diferenças, a investigação das crises do desenvolvimento pode ajudar a reconhecer a aparição do novo no desenvolvimento psíquico da criança e, a partir daí analisar a formação de valores e o desenvolvimento moral.

Bojóvitch (1985; 1987) tem uma compreensão bastante interessante e original da periodização do desenvolvimento. Ela destaca a força motora e a importância das transformações que sofrem as motivações da criança e seus sentimentos como os grandes indícios de mudança de período. Como cada neoformação psíquica tem componentes afetivos e intelectivos em relação dialética, a cada mudança de idade e período do desenvolvimento, surgem, junto às novas formas de pensamento, novas necessidades e desejos. E é nas crises do desenvolvimento que ficam mais evidentes essas transformações. Ela destaca as três grandes crises do desenvolvimento como momentos decisivos da formação da personalidade. São elas as crises dos três, sete e doze anos.

Crise dos três anos é caracterizada pela aparição da autoconsciência da criança e pela formação de seu “Eu”, como sistema psíquico. A diferenciação de si em relação ao adulto culmina nesta idade e a necessidade de fazer tudo por si mesma e do seu próprio jeito. Isso a coloca em confronto interno com outra necessidade, mais antiga, a de ter aprovação do adulto, pelo seu elo emocional, o que complica demasiado a vida psíquica da criança. E Bojóvitch (1987) acrescenta: “Logo quando surge o ‘sistema Eu’ na psique da criança aparecem também outras neoformações. As mais importantes são a *autoavaliação* e a aspiração, a ela ligada, de corresponder às exigências dos adultos, de ser ‘boa’” (p. 261) [grifo e tradução nossos]⁶⁷. Essa crise se resolve apenas com o surgimento de uma atividade nova para a criança, os jogos de papéis sociais.

A crise dos sete anos é caracterizada pela diferenciação do campo interno da criança (VYGOTSKI, 1996b). Para ela é como se o mundo se duplicasse em externo e interno. Ela consegue identificar o que é proveniente de fora e de si mesma, compreende que as pessoas não têm acesso aos seus pensamentos, imaginações e sentimentos, mas que ela sim, tem acesso, e por essa mudança, sua atividade interna ganha autonomia, ela passa a ter vivências de vivências. Como diz Vigotski (1996b): “aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivências que a permite compreender o que significa ‘estou alegre’, ‘estou desgostoso’, ‘sou boa’, ‘sou má’, ou seja, nela surgem a orientação consciente de suas próprias vivências” (p.380) [tradução nossa]⁶⁸. É nessa idade que surgem as primeiras instâncias propriamente

67- “Luego del surgimiento del ‘sistema Yo’ en la psiquis del niño aparecen también otras neoformaciones. Las más importantes son la autoevaluación y la aspiración, a ella ligada, de corresponder a las exigencias de los adultos de ser ‘bueno’”

68- “A los siete años se forma en el niño una estructura de vivencias que le permite comprender lo que significa ‘estoy alegre’, ‘estoy disgustado’, ‘estoy enfadado’, ‘soy bueno’, ‘soy malo’, es decir, en él surgen la orientación

morais na consciência da criança, pois passa a refletir conscientemente sobre seus estados internos, as ações e suas consequências. Essa crise se resolve com a realização de uma atividade valorizada socialmente. O que, para os estudos clássicos da periodização, é a entrada na escola e a atividade de estudo.

A crise dos doze anos ou crise da adolescência é a menos estudada. “No entanto, precisamente a passagem ao período adolescente é considerado em psicologia como o mais crítico” (ELKONIN, 1987, p. 119) [tradução nossa]⁶⁹. Ela é caracterizada pela destituição do adulto como grande referência afetiva do jovem e os coetâneos passam a ocupar esse lugar. Isso os leva a uma nova atividade, a comunicação íntima-pessoal. O mais importante nesse momento são as relações de companheirismo, respeito mútuo, amizade e comunidade da vida interior entre os jovens. Eles, subordinando-se a esse *código moral especial*, reproduzem em sua própria vida as principais formas de atividade social. A formação e as relações no interior desses grupos de afinidade têm grande importância para a edificação da personalidade do adolescente. Em todas as formas da atividade coletiva dos adolescentes se observa a subordinação das relações a esse especial “código de companheirismo”. (...) “O ‘código de companheirismo’ reproduz por seu conteúdo as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada” (ELKONIN, 1987, p. 120) [tradução nossa]⁷⁰. Essa crise do desenvolvimento marca então outro movimento de mudança no desenvolvimento moral das crianças/jovens⁷¹.

Voltando ao problema das idades críticas e do desenvolvimento moral, aqui releva-se a grande importância desse período, o desenvolvimento pleno dos valores morais e os sentidos mais gerais da vida humana. É na adolescência que culmina o processo de formação de valores na ontogênese. Segundo Vigotski (1996a), “(...) os anos da adolescência são, antes de tudo, anos de formação da concepção de mundo político-social, anos em que vão se formando, no fundamental, suas concepções da vida, da sociedade, das pessoas, quanto nascem umas ou outras simpatias ou antipatias sociais” (p. 67) [tradução nossa]⁷².

consciente de sus propias vivencias”

69 - “Sin embargo, precisamente el pasaje al período adolescente está considerado en psicología como el más crítico”

70 - “El ‘código de compañerismo’ reproduce por su contenido objetivo las normas más generales de las interrelaciones existentes entre los adultos en la sociedad dada”

71 - O que diríamos do desenvolvimento dos adolescentes numa sociedade marcada por valores competitivos e individualistas? Não temos um estudo sobre isso no Brasil, até onde conhecemos, mas podemos inferir com segurança que o código de companheirismo será também matizado por essas características. Talvez o próprio “companheirismo” tenha características especiais na sociedade concorrencial do capital, um companheirismo apenas instrumental e de conveniência emocional. Enfim, hipóteses para uma pesquisa futura.

72 - “los años de la adolescencia son, ante todo, años de formación de la concepción del mundo político-social, años en que se van formando, en lo fundamental, sus concepciones sobre la vida, la sociedad, la gente, cuando nacen unas u otras simpatías y antipatías sociales”

6.1.1 – A formação de uma visão de mundo na idade escolar avançada

A investigação das relações entre o valor e a concepção de mundo representa um dos problemas mais espinhosos da axiologia material, pois a sua solução depende por sua vez, em parte, da concepção do mundo vigente ou sustentada pelo investigador (MORA, 1977, p. 411)

É nessa idade que se organizam em um único sistema os valores morais dos jovens, pois o mundo social em sua totalidade pode ser compreendido e *juizado*. O interesse pela política é um sintoma de grande importância, por ela ser sumamente valorativa. Isso é permitido pela possibilidade de melhor *compreender* o mundo da política, considerando sempre o desenvolvimento do pensamento na ontogênese. São as novas formas de pensamento conceitual que permitem que esse tipo de interesse surja. Devemos levar isso em conta, compreensão e valoração são faces da mesma moeda.

O desenvolvimento da atividade de valoração começa na infância e termina seus movimentos de desenvolvimento mais dramático na idade escolar avançada. A tese de Bojóvitch (1985) é que na idade escolar avançada se forma a *visão moral de mundo*, que é a neoformação típica dessa idade e que leva a personalidade a seu último grau de desenvolvimento. Ela parte da tese de Vigotski, de que o salto qualitativo típico dessa idade era o aperfeiçoamento conceitual do pensamento, para ampliar sua concepção.

L. S. Vigotski, de acordo com sua concepção psicológica geral, via a causa do salto qualitativo na consciência moral do jovem no desenvolvimento do pensamento conceitual, bastante aperfeiçoado já nessa etapa. O curso de seus argumentos consistia no seguinte: a formação do pensamento conceitual torna acessível ao adolescente jovem a assimilação do novo conteúdo, em particular a assimilação da consciência social, da ideologia e da cultura de classe. (pp. 327-328) [tradução nossa]⁷³

Então o desenvolvimento moral depende também e de forma central do pensamento, a visão de mundo na adolescência só existe por conta do pensamento conceitual. Um outro indício de que Vigotski (1996f) considerava as potências do pensamento como chave para a formação da visão de mundo é obtido em sua pedologia do adolescente. Falando da mudança de interesses na idade de transição, ele afirma que em geral o jovem:

Veremos então, que a formação de conceitos abre ante o adolescente o mundo da consciência social e impulsiona inevitavelmente ao intenso

73 - “L. S. Vigotski, de acuerdo con su concepción psicológica general veía la causa del salto cualitativo en la conciencia moral del joven, en el desarrollo del pensamiento conceptual, bastante perfeccionado ya en esta etapa. El curso de sus razonamientos consistía en lo siguiente: la formación del pensamiento conceptual hace accesible para el adolescente joven la asimilación del nuevo contenido, en particular la asimilación de la conciencia social, de la ideología y la cultura de clase.”

desenvolvimento da psicologia e da ideologia de classe, a sua formação. Não é surpreendente, portanto, que o adolescente estudado por Stern e Spranger apareça ante o investigador como metafísico. Essa índole metafísica do pensamento, que atribuem ao adolescente, não é uma peculiaridade instintiva sua, mas o resultado inevitável de que os conceitos se formem na esfera de uma determinada ideologia social. (p. 66) [tradução nossa]⁷⁴

Bojóvitch (1985), contudo, vai além e faz uma crítica ao próprio mestre, afirma que o caminho seguido por Vigotski não revela as mudanças qualitativas envolvidas no desenvolvimento da consciência moral dos jovens e nem as novas formações desse período. Considera acertado o papel do desenvolvimento do pensamento conceitual nos jovens, mas ele não percebera que isso era premissa e não causa do desenvolvimento das particularidades psicológicas do período. Daí vem sua insuficiência.

Vigotski reconhece, segundo ela, que para a compreensão da psicologia das idades era necessário compreender as tendências e aspirações da criança; que deveríamos desvelar o problema dos interesses na idade de transição; mas não levou à prática essas afirmações. O que desenvolveu de fato foi uma compreensão intelectualista, pois entendia que o mais importante era a formação dos conceitos, que o pensamento claramente assimilado, isto é, no nível de pensamento conceitual, se “converte *inevitavelmente* em um pensamento pessoal do adolescente” (p. 328) [grifo no original e tradução nossa]⁷⁵. E depois vaticina: segundo ele, “a consciência moral resulta como uma consequência automática do processo de formação do pensamento conceitual” (p. 328) [tradução nossa]⁷⁶.

Se a concepção de Vigotski era mesmo intelectualista não nos cabe atestar. Comparando com Piaget, sua concepção parece mais a meio caminho que errada. Mas enfim, a questão para Bojóvitch é superar tanto a visão de Blonski, que dava importância demasiada às condições sociais de vida como determinantes do desenvolvimento psíquico, oferecendo explicação mecanicista; quando de Vigotski, que segundo ela cometia o erro oposto e colocava muito peso nas mudanças internas da criança, na reestruturação funcional de seu pensamento. Ela pretende mostrar que a gênese da visão moral de mundo é uma complexa síntese, mais ligada à situação social de desenvolvimento que à mudanças internas ou condições externas. Para ela, a superação dos erros de seus antecessores na compreensão da

74- “Veremos, entonces, que la formación de conceptos abre ante el adolescente el mundo de la conciencia social e impulsa inevitablemente al intenso desarrollo de la psicología y la ideología de clases, a su formación. No es sorprendente, por tanto, que el adolescente estudiado por Stern y Spranger aparezca ante el investigador como metafísico. Esa índole metafísica del pensamiento, que atribuyen al adolescente, no es una peculiaridad instintiva suya, sino el resultado inevitable de que los conceptos se formen en la esfera de una determinada ideología social”

75- “convierte *inevitavelmente* en un pensamiento personal del adolescente”

76- “la conciencia moral resulta como una consecuencia automática del proceso de formación del pensamiento conceptual”

consciência moral se daria pela consideração correta de “todo um sistema de circunstâncias externas e internas, específico para esta idade” (p. 330) [tradução nossa]⁷⁷.

Uma importante necessidade dos adolescentes, que serve de base para seu desenvolvimento moral, é a de *encontrar para si um lugar na sociedade*, de ocupar uma posição nela. Essa necessidade é afetivamente importante, sua satisfação ou não determina o bem-estar emocional. É sobre esta base que os adolescentes assimilam as exigências morais do coletivo, sua valoração, bem como sua autovaloração e exigências sobre si mesmo. É nessa base que se formam os ideais sociais minimamente estáveis, que sustentarão os sentimentos morais que regularão seus atos. As convicções morais nascem na adolescência, mas seu amadurecimento completo exige mais tempo, havendo pessoas, inclusive, que não conseguem completar esse desenvolvimento⁷⁸.

Por um lado, sob a influência da necessidade de autodeterminação (em seu sentido cidadão mais elevado) e por outro, sobre a base das particularidades psicológicas surgidas na adolescência (o pensamento conceitual e as particularidades da personalidade anteriormente descritas) o escolar começa a conscientizar, em categorias morais gerais, sua própria experiência e as experiências dos que o rodeiam, começa a elaborar seus próprios pontos de vista, suficientemente generalizados, acerca da moral, assim, nele começa a formar-se uma concepção moral de mundo. (p 330) [tradução nossa]⁷⁹

Tentando incorporar e superar Vigotski, ela segue dizendo que a consciência moral na adolescência alcança novo nível, o das *convicções morais conscientes*. O adolescente se faz mais livre em suas escolhas, aumenta sua autonomia em relação às determinações externas, se compreende como “senhor das suas circunstâncias” (p. 331) [tradução nossa]⁸⁰, se entende como ativo no mundo. Ele começa a agir em função de suas próprias convicções morais, que tem para ele caráter “extraordinariamente afetivo” (p 331). E para finalizar, ela conclui que nessa idade, sobre a base de uma concepção moral superior, “tem lugar o verdadeiro estabelecimento da personalidade destes alunos” (p. 331) [tradução nossa]⁸¹. Ou seja, quando

77- “todo un sistema de circunstancias externas e internas, específico para esta edad”

78- O desenvolvimento da concepção moral de mundo começa da idade escolar superior, mas não termina. Esse desenvolvimento está ligado ao próprio destino da personalidade. Ela fala inclusive que o processo de formação moral pode não terminar nunca. “No pocas veces, hemos tropezado con casos de personas que no tienen convicciones morales firmes y que hasta la vejes continúan siendo inestables, sometidas a la influencia, tanto de otras personas, como de circunstancias casuales.” (BOZHOVICH, 1985, p. 331)

79- “Por su parte, bajo la influencia de la necesidad de autodeterminación (en su sentido ciudadano más elevado) y por otra, sobre la base de las particularidades psicológicas surgidas en la adolescencia (el pensamiento conceptual y las particularidades de la personalidad anteriormente descritas) el escolar comienza a conscientizar, en categorías morales generales, su propia experiencia y las experiencia de los que lo rodean, comienza a elaborar sus propios puntos de vista, suficientemente generalizados, acerca de la moral, así, en el comienza a formarse una concepción moral del mundo”

80- “señor de estas circunstancias”

81- “tiene lugar el verdadero establecimiento de la personalidad de estos alumnos”

o adolescente consegue situar-se conscientemente frente aos dilemas e escolhas morais que o mundo lhe impõe, sua própria personalidade atinge outro grau de desenvolvimento, em que adquire autonomia de posicionamento frente à realidade.

Ela cita dados de outras pesquisas, como a de Rubtsova⁸², que constata que os escolares maiores têm cada vez mais consciência da importância das convicções e da visão de mundo. Este estudo mostra que eles mesmos concordam que têm grande importância para a formação da personalidade das pessoas. Também cita a pesquisa de Krutietski⁸³, que mostra que as características da personalidade são valoradas desde etapas anteriores na ontogênese, mas na idade escolar superior, criam-se nuanças, pois os jovens começam a contextualizar as qualidades e não as tomam em absoluto. Essa pesquisa também atesta para a ligação entre conceito e emoção no campo moral da vida e da conduta.

Em suma, diz Bojóvitch (1985), “todos os dados citados, em nossa opinião, evidenciam, de forma bastante convincente, que na idade escolar superior, se alcança uma nova etapa na formação moral: o surgimento e desenvolvimento da concepção moral de mundo” (p. 334) [tradução nossa]⁸⁴. A cada nível de desenvolvimento, os conceitos morais tomam para os alunos um caráter cada vez mais pessoal e as definições morais são acompanhadas por juízos valorativos e por reações emocionais.

6.1.2 – A condição soviética e a situação social de desenvolvimento

Finalmente, é importante destacar algo que fica implícito na tese de Bojóvitch, a necessidade de encontrar um lugar para si na sociedade carrega uma série de singularidades históricas. No caso dela, a sociedade soviética criava as condições para o nascimento da necessidade de pertencimento e utilidade social. Uma rápida comparação com a sociedade liberal brasileira do século XXI já mostra alguns contrastes importantes. De pronto, podemos ter segurança em afirmar que o sentido de pertencimento e o próprio conceito de utilidade social é bastante diferente nas duas sociedades em comparação. Por isso, não podemos tomar essa situação social de desenvolvimento como a nossa.

82 - RUBTSOVA, T. V. *Particularidades de la concientización de las propiedades morales de la personalidad por los escolares de diferentes edades*. En: *Cuestiones de Psicología*, No. 4, 1956.

83 - KRUTIETSKI, V. A. *Características de algunos conceptos Morales en los escolares mayores*. (Tesis para candidatura), Moscú, 1953.

84 - “Todos los datos citados, en nuestra opinión, evidencian, de forma bastante convincente, que en la edad escolar superior, se alcanza una nueva etapa en la formación moral: el surgimiento y desarrollo de una concepción moral del mundo”

Por exemplo, Bojóvitch cita a pesquisa de Krasnobaiev⁸⁵, que investigou os conceitos de patriotismo, dever e honra em alunos de idade escolar superior. Percebeu que no fim da idade escolar se desenvolvem amplamente. Destaca ainda que alguns alunos chegaram ainda a outro nível de desenvolvimento quando conseguiram relacionar esses conceitos a outros e estabelecer relações com a “moral comunista” (p. 332).

Há peculiaridades históricas a serem compreendidas desde o ponto de vista da condição brasileira para conseguirmos fazer a educação moral avançar. Se compararmos as noções de patriotismo e coletividade da URSS e do Brasil, notaremos diferenças consistentes. Além disso, temos critérios de utilidade social díspares, os nossos são sempre mediados pela lógica da mercadoria e da troca. Assim, o desenvolvimento moral nunca acontece fora do grande sistema de relações sociais que vivemos. A nossa situação social de desenvolvimento é permeada pelos conteúdos da sociedade liberal capitalista. Isso nos leva de volta a nosso problema inicial, a competição e o individualismo como tipo dominante de sociabilidade na educação.

6.2 – Antecipação emocional e o desenvolvimento dos valores

No item 3.3 desta tese (fundamento do conceito dialético de valor), estabelecemos que os valores sociais são qualidades historicamente singulares que adquirem função de parâmetro de escolha. Em termos psíquicos, os valores sociais existem como unidades integrativas, que pressupõe tanto processos intelectuais quanto afetivos. Vimos como a concepção piagetiana se confunde entre intelectualismo e sentimentalismo, ora considerando os valores como juízos e a moral como um conjunto de normas e parâmetros de conduta, ora considerando a moral como efeitos de um sentimento de obrigatoriedade. Essa concepção não pode explicar os sentimentos envolvidos em relação ao certo e ao errado senão através do paralelismo. Uma concepção dialética da psicologia dos valores sociais pressupõe considerar que eles são sínteses afetivo-cognitivas, em que tanto o desenvolvimento do pensamento e demais funções cognoscitivas quanto emoções, sentimentos e vinculações afetivas cumprem papel determinante.

O já referido artigo de Zaporójets (2003) defende que a via da educação de valores é o ensino de certas reorientações emocionais. Para isso, cita os experimentos de Neverovitch (1955a, b e c)⁸⁶, que investigaram a formação de motivos para atividades de finalidades

85 - KRASNOBAIEV, I. M. *Formación de las convicciones morales en los escolares mayores*. Editora Pedagógica Estatal. Moscú, 1960.

86 - Neverovich, Ia. Z. 1955a. “Psikhologicheskii analiz protsessa formirovaniia trudoliubii u detei starshego doshkol’nogo vozrasta.” *Izv. APN RSFSR*, issue 64. ———. 1955b. “Analiz uslovii formirovaniia

coletivas. Em linhas gerais, o experimento manejava reações emocionais em crianças como forma de ensiná-las novos valores, criou atividades laborais (que inclusive concorriam com brincadeiras) em crianças no limite da idade pré-escolar para a escolar. Aproveitando sua tendência a desejarem fazer algo útil não só para elas, mas para os pais, os adultos, as pessoas ao redor, se propôs certas atividades como alimentar os peixes, regar plantas, cuidar do “canto da natureza”, limpar a sala, que deveriam ser cumpridas e depois eram sistematicamente avaliadas.

A essência do experimento consiste em reorientar a criança a novos valores. Ocorreu um tipo de desvalorização dos jogos e entretenimentos anteriormente mais valiosos e, de forma correspondente, o valor das anteriormente menos atrativas, sérias e difíceis tarefas, aumentou. Devido à participação sistemática numa atividade comum e importante, as crianças descobriram seu sentido real, sua utilidade para os outros ao redor dela, e a importância que seu papel cumpria nessa atividade. Nesse sentido, pré-requisitos psicológicos foram criados para a aquisição, por parte da criança, de padrões e requisitos sociais, cujo atendimento era necessário para o sucesso na realização da atividade laboral conjunta. (ZAPOROZHETS, 2003, p. 50) [tradução nossa]⁸⁷

Nos experimentos, o instrutor explica a função das tarefas e sua importância para o coletivo do jardim da infância com o intuito de criar uma “base orientacional” para as atividades vindouras e para criar uma noção preliminar do significado social de suas ações. Uma sessão do experimento pulava essa etapa e os resultados foram pífios, as crianças não se engajavam nas tarefas. Depois o instrutor avaliava ativamente as ações das crianças, discutindo resultados. Incentivou-se em seguida a formação de uma opinião coletiva e outras crianças também começaram a avaliar ações e resultados. Isso criou um “sistema rígido de demandas e expectativas grupais” (p. 50) [tradução nossa]⁸⁸. As ações em acordo com o sistema recebiam reforço social e as divergentes, recebiam reação negativa. Mas isso não pode ser compreendido apenas como esquema de reforçamento, pois a finalidade era fazer as crianças compreenderem o sentido social de suas ações.

polozhitel'nogo otnosheniia k trudu vzroslykh u detei starshego doshkol'nogo vozrasta.” *Izv. APN RSFSR*, issue 64. ———. 1955c. “Motivy trudovoi deiatel'nosti rebenka doshkol'nogo vozrasta.” *Izv. APN RSFSR*, issue 64. (ZAPOROZHETS, 2003, p. 65)

87 - “The essence of the experiment lies in reorienting the child to new values. A kind of devaluation of the previously most valued games and entertainment took place, and correspondingly, the value of the previously least attractive serious and difficult tasks increased. Due to systematic participation in an important common activity, the children discovered its true sense, its usefulness for others around them, and the importance their own role played in this activity. In this way, psychological prerequisites were created for children’s acquisition of social standards and requirements, the fulfillment of which was necessary for the successful realization of the joint labor activity”

88 - “rigid system of group requirements and expectations”

Os experimentadores perceberam que as avaliações e suas consequências foram essenciais para criar nas crianças emoções ligadas ao cumprimento e descumprimento das tarefas. Na interpretação de Zaporójets, são essas emoções as guias da criação de novos valores e motivos, mais que a compreensão intelectual da necessidade da tarefa:

Primeiramente uma mudança ocorre no conteúdo dos afetos, expressos em primeiro lugar na emergência de formas especiais de coexperiência, empatia por outras pessoas por cuja sanidade as ações são performadas. Em segundo lugar, com a complexidade aumentada da atividade e a distância separando seu ponto inicial dos resultados finais, o lugar das emoções na estrutura temporal da atividade também muda, e elas começam a antecipar o curso da tarefa dada (Neverovich, 1971). (ZAPOROZHETS, 2003, p. 55) [tradução nossa]⁸⁹

Dessa forma criou-se uma ligação afetiva entre as crianças mediada pelas tarefas, uma forma de empatia entre elas, uma postura que deveria ser honrada frente ao coletivo, cumprir as tarefas passou a ser sinônimo emocional de cuidar das pessoas. Com o tempo, as crianças passaram a conseguir *antecipar mentalmente as emoções* referentes ao resultado de seu trabalho, o que se mostrou a peça essencial para que elas conseguissem regular seu próprio comportamento. E essa antecipação não era simplesmente imaginar as consequências emocionais, mas de fato senti-las antes do resultado da ação.

Eles chegaram à conclusão que a transformação dos motivos externos em internos, colocados por elas mesmas, foi gradual e passou por estágios sucessivos. No começo algumas crianças se recusavam a cumprir suas obrigações, outras faziam contrariadas. Mas nas condições do trabalho coletivo, o comportamento das crianças foi se ordenando, nos casos mais difíceis sempre com suporte externo, sob direta influência do adulto, de sua valoração constante, bem como das outras crianças. Algumas ficaram bastante tempo nessa etapa, a essência social da atividade não as importava, o que as importava era a aprovação por parte do adulto e dos pares. Quando os outros lhes davam atenção, eles faziam as tarefas. Quando as pessoas paravam de olhá-las, elas abandonavam a atividade e voltavam a brincar. Mas essas crianças, algumas antes outras depois, passaram o próximo estágio da formação de motivos sociais de comportamento. Elas passaram a cumprir a tarefa não para ganhar aprovação ou para atingir status social alto, mas para “alcançar resultados socialmente significativos ao

89 - First of all, a change occurs in the content of affects, expressed first in the emergence of special forms of coexperience, empathy for other people for whose sake the actions are performed. Second, with increased complexity of the activity and distance separating its initial point from the final results, the place of emotions in the temporal structure of activity also changes, and they begin to anticipate the course of a given task (Neverovich, 1971).

tentar satisfazer necessidades específicas das pessoas ao redor dela”. (p. 51) [tradução nossa]⁹⁰. A esse ponto elas agiam por livre iniciativa e sem esperar por instruções ou encorajamento. “o que indica que os padrões sociais e suas exigências foram transformados em motivos internos da atividade da criança” (p. 51)

(...) nossos experimentos e observações mostraram que, apesar de toda variedade individual de formas de expressão, no curso do desenvolvimento, as emoções causadas por assuntos e eventos socialmente significantes adquirem certa comunidade de conteúdo nas crianças que estudamos; elas dominam objetivos e ideais da nossa sociedade no processo de vida e educação. (ZAPOROZHETS, 2003, p. 54) [tradução nossa]⁹¹

O significado social das ações e a antecipação emocional são os momentos essenciais que permitem a criação desses motivos e a internalização de novas necessidades. O que estava em questão nos experimentos era a *valorização do bem coletivo como superior à diversão imediata*. Convenhamos que para crianças em idade pré-escolar tal concorrência é incrivelmente dramática. A diferença entre realizar a tarefa para ter aprovação ou para que o resultado que favorece o coletivo seja alcançado mostra a presença de um valor social que começa a funcionar como mediador da escolha e ação. As emoções e o pensamento estão na base desse valor, que não pode ser reduzido a nenhuma dessas funções, mas deve ser compreendido na trama das relações sociais. Seguramente o contexto soviético está nas entrelinhas desse experimento, cumprindo um papel muito importante, como já destacamos.

Outro aspecto importantíssimo, revelado nos experimentos relatados por Zaporójets, versa sobre a intelectualização das emoções.

No curso dessa atividade [atividade especial de autoinvestigação], um sistema funcional único se forma, que integralmente combina ambos processos afetivos e cognitivos especiais. Desenvolvendo dentro desse sistema, as emoções são intelectualizadas, se tornam inteligentes, generalizadas, e antecipatórias, enquanto os processos cognitivos funcionando nesse sistema, adquirem natureza afetiva e começam a performar um papel especial na discriminação e formação de significados. (ZAPOROZHETS, 2003, p. 57) [tradução nossa]⁹²

90 - “but rather to achieve a socially significant result by trying to satisfy the specific needs of people around them”

91 - (...) our experiments and observations show that, despite all the individual varieties of forms of expression, in the course of development, the emotions caused by socially significant matters and events acquire a certain commonality of content in the children we studied; they master goals and the ideals of our society in the process of life and education.

92 - “In the course of this activity [special internal orienting-research activity], a unique functional system forms, which integrally combines both affective and special cognitive processes. Developing within this system, the emotions are intellectualized, they become intelligent, generalized, and anticipatory, while cognitive processes functioning in this system, acquire an affective nature and begin to perform a special role in meaning discrimination and meaning formation.”

As emoções só podem ser mentalmente antecipadas por meio de sua própria intelectualização, pela criação desse novo sistema funcional que combina processos afetivos e cognitivos, intelectualizando emoções e “afetivizando” ou “afetando” o intelecto. A antecipação tem um papel regulatório importante na composição e na motivação das atividades produtivas e jogos, que começa a se formar na idade pré-escolar. Para isso não basta que ela imagine os resultados distantes de sua ação, mas também *sinta* o significado que elas terão para si e para os outros⁹³. Há uma importância prática para a educação de valores, que deve *necessariamente* transpor a barreira aparente entre processos afetivos e cognitivos.

6.3 – Valor, afeto e sentido pessoal

Pelo discutido até agora, as pessoas que leem este trabalho já podem ter intuído a grande proximidade entre os três conceitos que intitulam este subcapítulo. Mas até agora não nos referimos ao problema dos sentidos e nem à teoria da atividade de A. N. Leontiev. Mas segundo Martins (2011), foi ele quem conseguiu dar seguimento à teoria das emoções na perspectiva vigotskiana, compreendendo-as na estrutura da atividade das pessoas. Então temos que ao menos fazer referência a sua teoria e tentar relacionar nossa discussão específica sobre a formação de valores com seu legado teórico.

O autor (1978a; 1978b) organiza sua teoria dos sentidos e afetos em função de sua relação com a atividade, seus motivos e a vinculação de seus componentes internos. Ou seja, as emoções e sentimentos estão diretamente relacionadas às necessidades humanas, à sua natureza e à forma como as satisfazemos. Isso já localiza o problema das emoções como parte integrante ao campo das necessidades e motivos, dado que corrobora a referência habitual em psicologia ao campo das necessidades, emoções e afetos. Mas qual exatamente é a relação entre emoções e necessidades? Segundo ele (1978b):

As emoções cumprem a função de sinais internos; internos no sentido de que não são o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda àqueles. Ademais, não se trata aqui do reflexo dessas relações, mas de seu reflexo sensorial direto, da vivência. Portanto, elas surgem da atualização do motivo (da necessidade) *e antes que o sujeito faça a valoração racional de sua atividade*. (p. 154) [tradução e grifo nosso]⁹⁴

93 - “in order to carry them out [activities] the child must not only imagine the distant results of the action, but also must feel the meaning his actions will have for himself and for the people around him.” (ZAPOROZHETS, 2003, p. 57)

94 - Las emociones cumplen la función de señales internas, internas en el sentido de que no son el reflejo psíquico inmediato del propio objeto de la actividad. La particularidad de las emociones reside en que reflejan

As emoções são indicadores ímpares da relação existente entre os componentes da atividade, especialmente na relação entre os fins das ações e os motivos da atividade (1978a). Elas denunciam antes mesmo da avaliação racional, notemos bem, se há ou não congruência e coerência entre eles. Elas são, portanto, sinais poderosos que podem demonstrar às pessoas a vivência de necessidades alienadas, ou de uma disparidade entre o que se necessita e o que de fato se faz. Leontiev (1987a) entende que muitas vezes esse desencontro interno é inacessível à compreensão consciente direta, mas que é denunciado por persistentes “problemas de consciência”.

O facto de o sentido e as significações serem estranhas umas às outras é dissimulado ao homem na sua consciência, não existe para a sua introspecção. Revela-se todavia, mas sob a forma de processo de luta interior, aquilo a que se chama correntemente as contradições da consciência, ou melhor, os problemas de consciência. São estes os processos de tomada de consciência do sentido pessoal nas significações. (p. 128)

Primeiramente cabe uma ponderação, o estranhamento entre significados e sentidos pode ser inacessível à introspecção, nos parece arriscado dizer que sempre o serão. Atividades especiais como a narrativa sobre a própria vida podem fazer essa incongruência emergir racionalmente. Mas entendemos a colocação do autor no sentido de dizer que a consciência sobre a própria atividade e sua estrutura hierárquica interna não é uma regra e nem uma garantia dada. Nesses casos, ocorre a chamada “luta interior”, cuja natureza, enfatizamos aqui, é emocional; é como se fosse um desassossego que acomete a pessoa cuja estrutura de atividade é cindida. E há algo muito especial nisso, as emoções emergem antes e provavelmente de forma independente da compreensão racional. Isso dá a elas um papel importante, que nos isentaria do autoengano, pois demonstrariam que há algo de errado com os rumos daquela atividade. Se isso for verdade, as emoções deveriam ser muito melhor consideradas pela psicologia do que hoje são. Enfim, a ideia das emoções como sinalizadoras internas é confirmada nos comentários de Martins (2011)

Por isso, afirmou Leontiev (1978b), as emoções se impõem como instituintes da atividade, mas não como ações ou operações que a estruturam, ou seja, as emoções não são “componentes” da atividade. A elas cumpre o papel de sancionar, positiva ou negativamente, os motivos da atividade em face de seus resultados, do atendimento de dadas “necessidades” (p. 203).

las relaciones entre los motivos (necesidades) y el éxito o la posibilidad de realización exitosa de una actividad del sujeto que responda a aquéllos. Además, no se trata aquí de la reflexión de estas relaciones, sino de su reflejo sensorial directo, de la vivencia. Por ende, ellas surgen tras la actualización del motivo (de la necesidad) y antes que el sujeto haga la valoración racional de su actividad.

Essa sanção dada pelas emoções aos motivos e à forma de satisfazer necessidades nos leva ao problema do “sentido” ou “sentido pessoal da atividade”. Uma atividade internamente congruente, cujas ações e finalidades estão relacionadas à satisfação de necessidades, especialmente as culturais, gera sentido. E este justifica a relação entre parte e todo, cada ação ganha proporções mais amplas que sua manifestação fenomênica imediata, elas estão relacionadas a um motivo maior e por isso fazem sentido.

Os sentidos pessoais da atividade se sustentam como reverberações emocionais da relação da pessoa com o mundo, consigo mesma, com suas próprias necessidades, etc., são por isso fenômenos importantíssimos da vida psíquica e da atividade. Em síntese,

Diferentemente dos significados, os sentidos pessoais, o mesmo que a trama sensorial da consciência, não possuem uma existência “supraindividual”, “não psicológica”. Enquanto que a sensorialidade externa vincula na consciência do sujeito os significados com a realidade do mundo objetivo, o sentido pessoal os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos. *O sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana.* (LEONTIEV, 1978b, p. 120) [grifo no original e tradução nossa]⁹⁵

Nesse importante excerto, o autor destaca que os sentidos têm uma existência necessariamente psicológica, que só existem relativamente a uma pessoa. Isso nos mostra os sentidos não se repetem de pessoa a pessoa, mas configuram fenômenos particulares que sintetizam a relação entre uma estrutura de atividade, um campo de significações apropriadas por uma pessoa num dado estágio do seu desenvolvimento e a dinâmica involuntária e sensível das emoções. Por essa combinação, os sentidos são *necessariamente* pessoais, psicológicos, e também conferem parcialidade à consciência humana. Entendemos que isso é atributo especial das emoções e denuncia sua participação como componente vital dos sentidos pessoais.

O fenômeno dos sentidos é tão complexo que sua manifestação à pessoa parece confundir o próprio Leontiev. Em alguns trechos ele enfatiza seu caráter racional e consciente, em outros, dá ao campo emocional (não necessariamente verbalizado) a prerrogativa de mobilizar os sentidos. Aqui ele (1978a) enfatiza seu caráter consciente: “(...) a revelação do sentido de um fenômeno à consciência só pode realizar-se sob a forma de uma designação deste fenômeno; como vimos várias vezes, um sentido não encarnado nas significações não é

95 - A diferencia de los significados, los sentidos personales, lo mismo que la trama sensorial de la consciencia, no poseen una existencia “supraindividual”, “no psicológica”. Mientras que la sensorialidad externa vincula en la consciencia del sujeto los significados con la realidad del mundo objetivo, el sentido personal los vincula con la realidad de su propia vida en este mundo, con sus motivos. *El sentido personal es el que crea la parcialidad de la consciencia humana.*

ainda consciente para o homem, não é ainda “sentido” para ele (p. 129). Em outro (1978b, p. 154), diz que se manifestam independentemente e *antes* da avaliação racional. Talvez seja uma discordância entre dois momentos de sua produção, registrados em seus dois livros mais importantes⁹⁶. Isso ficará aqui apenas indicado como problema para possível aprofundamento da nossa compreensão da teoria de Leontiev.

Estamos convencidos que de os sentidos têm forte caráter emocional, eles fazem parte, portanto, dos fenômenos afetivos da consciência. Mas apontando para uma relação mais ampla, temos que admitir que eles têm caráter afetivo-cognitivo, pois são compostos, repetindo, pela estrutura da atividade, significações apropriadas e processos emocionais. Mesmo na atividade incongruente e na consciência em crise, em que os significados se desencontram com os sentidos, os sentidos reservam seus traços afetivo-cognitivos.

6.3.1 – Os sentidos e os valores

Resta ainda resolver a relação entre valores e sentidos pessoais. Se ambos têm fortes traços afetivo-cognitivos, se se constituem *nessa* unidade, o que exatamente os diferencia? A dica da resposta vem do próprio Leontiev (1978b), falando da estrutura da atividade:

O que ocorre é que para o próprio sujeito a apreensão e conquista de objetivos concretos, o domínio dos meios e operações da ação é um modo de afirmar sua vida, de satisfazer e desenvolver suas necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas em motivos de sua atividade. É indiferente que o sujeito tome ou não consciência dos motivos, que estes denotem sua presença em forma de vivências de interesse, o desejo, a paixão; sua função tomada desde o ângulo da consciência, reside em que parecem “*valorar*” o significado vital que têm para o sujeito as circunstâncias objetivas e suas ações nessas circunstâncias, lhes conferem um sentido pessoal que não coincide diretamente com seu significado objetivo compreensível. (LEONTIEV, 1978b, p. 118) [tradução e grifo nossos]⁹⁷

Salvo um possível exagero de Leontiev ao dizer que é indiferente se se tem consciência ou não dos motivos da atividade, o que nos interessa em particular é a ideia que a valoração está na base do nascimento dos sentidos. Esse trecho indica um movimento de *valoração emocional do significado vital* que tem para a pessoa determinadas circunstâncias e

96 - O Desenvolvimento do Psiquismo (1978a) e Atividade, Consciência e Personalidade (1978b).

97 Lo que ocurre es que para el propio sujeto la aprehensión y logro de objetivos concretos, el dominio de los medios y operaciones de la acción es un modo de afirmar su vida, de satisfacer y desarrollar sus necesidades materiales y espirituales, objetivadas y transformadas en los motivos de su actividad. Es indiferente que el sujeto tome o no conciencia de los motivos, que éstos denoten su presencia en forma de vivencias del interés, el deseo o la pasión; su función, tomada desde el ángulo de la conciencia, reside en que parecen “valorar” el significado vital que tienen para el sujeto las circunstancias objetivas y sus acciones en esas circunstancias, les confieren un sentido personal que no coincide directamente con su significado objetivo comprensible.

o que a pessoa faz nelas. A frase (na sua tradução espanhola) é ambígua e não dá para saber exatamente quem “parecem valorar” essa atividade vital, se são os motivos ou as vivências de interesse, desejo e paixão. Em nossa interpretação, são essas vivências que valoram ou denunciam o valor do significado vital do conteúdo da vida. De todo modo, o que nos importa mais agora é que os sentidos parecem nascer da valoração emocional dos nexos internos da atividade. Se assim for, a valoração pode acontecer em um nível propriamente emocional, relativamente independente da vontade da pessoa.

Se sustentamos nossa definição de valores como qualidades que medeiam escolhas e a conjugamos com a ideia que pode existir uma valoração emocional, teremos que admitir que a valoração, isto é, a qualificação, pode existir em diferentes níveis de organização psíquica. Os trechos selecionados de Leontiev indicam que isso aconteceria num nível propriamente emocional, não consciente ou voluntário. A valoração pode ser um atributo automático das emoções, que distinguem no coração “categoricamente entre atração e menosprezo, nojo e prazer, amor e ódio”, como disse Süsskind. Esse seria, portanto, um nível de organização da valoração.

Mas também nos importa a valoração (qualificação) consciente e racional das coisas. Lukács (2012; 2013) sustenta que os valores sociais são a extensão à vida social dos valores econômicos que nascem da alternativa de escolha no processo de trabalho, então também existem como processo consciente e intencional. A justificativa dessa pesquisa, destaque-se bem, está ligada às disputas ideológicas atuais da sociedade, em que o problema dos valores parece ocupar posição de destaque, como consta na introdução deste texto. Se compreendemos que a valoração se desenvolve na ontogênese, ela tem um nível predominantemente emocional e outro cujos componentes lógico-conceituais também ocupam papel decisivo.

A entrada dos sentidos pessoais na nossa exposição nos força a diferenciar valor de valoração. Os valores seguem como descritos, produtos da atividade valorativa, de caráter necessariamente afetivo-cognitivo; qualidades atribuídas que medeiam a alternativa da escolha. Enquanto a valoração é o processo de atribuição dessas qualidades mesmas, dos valores. A principal diferença é que a valoração indica o modo de nascimento dos valores. Tudo parece apontar para o fato de que a valoração é inicialmente emotiva, vide Piaget ao falar da fase da anomia, Bojówitch ao falar da periodização da valoração e Leontiev ao falar que o sentido nasce da valoração do significado vital do conteúdo da vida. Mas ao longo da vida a valoração muda de organização, quando o desenvolvimento do pensamento e a entrada

de conceitos de maior nível de generalização na atividade a transformam. Os valores daí nascentes são evidentemente também diferentes, progressivamente mais lógicos.

Se observarmos a última fase do desenvolvimento dos valores, a formação de uma visão de mundo na adolescência (BOZHOVICH, 1987), notaremos um funcionamento parecido entre valores e sentidos, ambos estão presentes na atividade como indicadores afetivos de sua estrutura e destino, glorificando ou denunciando incoerências e incongruências; ambos como expressão da complexa unidade afetivo-cognitiva, característica intrínseca da atividade humana (MARTINS, 2011) e fio condutor do desenvolvimento psíquico (BOZHOVICH, 1987). Enfim, uma diferença entre sentidos e valores é que os primeiros parecem coroar ou desaprovar os rumos da atividade como um todo, e os segundos servem prioritariamente como balizas de escolha, como se um agisse antes e outro depois da ação. Mas essa distinção pode parecer absurda, se considerarmos que os sentidos avaliam a atividade e os valores dão sentido a uma escolha.

Creemos que entre valores e sentidos existe uma intimidade genética muito grande e não temos condições de seguir em sua análise por se tratar de um tema muito profundo. Mas podemos deixar algumas constatações indicadas, ambos se desenvolvem na ontogênese como resultado da diferenciação interna e interfuncionalidade crescente da consciência, ou seja, pela criação de processos interfuncionais cada vez mais especializados, o que dá origem a processos de natureza afetivo-cognitiva. Ambos nascem na ontogênese como novidades culturais do desenvolvimento psíquico. Reparando bem, os sentidos nascem na atividade a partir de algumas conquistas do desenvolvimento. Afinal, as crises existenciais e problemas de consciência são possíveis somente a partir da adolescência. A uma criança não importa os sentidos gerais de sua própria atividade até certos ciclos de autoconsciência e visão de mundo se consolidarem. O mesmo acontece com a capacidade de diferenciar e se posicionar frente o certo e o errado, com a presença e papel ativo dos valores. Finalmente, sentidos e valores parecem se indicar e se alimentar, seguir certos valores gera sentido para certas escolhas e a incongruência entre julgamento a ação podem aparecer como crise de sentidos, problemas de consciência, tudo isso tendo a vista a tendência à coesão interna da consciência (LEONTIEV, 1978a; 1978b).

Um último comentário sobre a teoria da atividade de Leontiev, cremos que ela contribui de forma ímpar para a compreensão da relação que os seres humanos estabelecem com suas próprias necessidades. Uma das tarefas subsequentes a esta pesquisa pode ser estabelecer uma periodização mais detalhada da valoração e dos valores na ontogênese, localizando seus processos de desenvolvimento dentro da estrutura da atividade.

Capítulo 7 – As vivências como acesso à relação entre forma e conteúdo psíquico

Fechando a segunda parte desta exposição, este capítulo se dedicará a esclarecer o conceito de vivência da sua acepção vigotskiana e porque ele pode cumprir a mediação necessária entre forma e conteúdo psíquico, o que para nós, em termos práticos, é a relação entre os processos psíquicos e a organização do ensino. Servirão, portanto, como uma categoria fundamental para o conhecimento e manejo do desenvolvimento psicológico dos valores sociais.

7.1 – O conceito de vivência em L. S. Vigotski e L. I. Bojóvitch

O conceito de vivência é um dos mais complexos e potentes do pensamento de Vigotski. Foi um dos que mais precocemente apareceu em seus textos, já na monografia sobre Hamlet (1916) e Psicologia da arte (1925). Ao mesmo tempo, é um dos que mais tardiamente reaparecem na obra do autor, já nos anos trinta, notadamente em duas conferências, “A crise dos sete anos” (1933-34) e “A questão do meio da pedologia” (texto originalmente publicado em 1935) (TOASSA, 2009). Vigotski traz o conceito ao centro da problemática de uma compreensão de *totalidade* para o fenômeno psíquico. É conhecida a importância metodológica da dinâmica totalidade-elementos-unidades no pensamento do autor, como fica patente no primeiro capítulo de Pensamento e Linguagem (Vigotski, 2001). Mas não retomaremos essa análise. Nos interessa aqui mostrar que ele, nos últimos anos de sua produção, compreendia a vivência como unidade entre personalidade e meio e também unidade (de análise) da consciência. Mas apesar de ser um conceito potente no sentido de seu grau de generalização e papel metodológico, Vigotski não teve tempo de levá-lo a seu desenvolvimento pleno. Também não ressoou como poderia (e talvez deveria) na obra de seus continuadores, salvo algumas exceções, como Lídia Bojóvitch, por exemplo.

Vigotski define vivência da seguinte forma, respectivamente, em A crise dos sete anos (VYGOTSKI, 1996b) e A questão do meio da pedologia (VIGOTSKI, 2010) (com perdão para duas longas, mas importantes citações):

Podemos assinalar assim mesmo a unidade para o estudo da personalidade o do meio. Em psicologia e psicopatologia essa unidade se chama vivência. A vivência da criança é aquela unidade simples sobre a qual é difícil dizer que representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como figura no entorno. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas

vivências da criança. A vivência deve ser entendida com a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo, com não ato consciente que não fora ato consciente de algo. No entanto, cada vivência é pessoal. A teoria moderna introduz a vivência como unidade da consciência, ou seja, como unidade na qual as propriedades básicas da consciência figuram como tais, enquanto que na atenção, no pensamento não se dá tal relação. A atenção não é uma unidade da consciência, mas um elemento da consciência, carente de outros elementos, com a particularidade de que a integridade da consciência como tal desaparece. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade pela que constitui a base da consciência é a vivência (VYGOTSKI, 1996b, p 383) [tradução nossa]⁹⁸

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010. p. 686)

A melhor qualidade de Vigotski como cientista era ser dialético no pensamento. Como registrou Elkonin (1996), ele “dominava o marxismo, seu método” (p. 387). O conceito de vivência é uma das provas disso. Em ambos textos fica patente a noção de vivência como unidade entre personalidade e meio, unidade essa que só pode ser compreendida pela *contradição* entre objetividade e subjetividade. Em A crise dos sete anos, ele vai além e afirma que a vivência é unidade da consciência. É muito importante que compreendamos a profundidade do conceito de vivência para seguirmos adiante. Então reflitamos com calma sobre essa dupla caracterização da vivência, bem como dos conceitos de objetividade e subjetividade.

98 - “Podemos señalar así mismo la unidad para el estudio de la personalidad y el medio. En psicología y psicopatología esa unidad se llama vivencia. La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con un u otro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo. No hay vivencias sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de consciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal. La teoría moderna introduce la vivencia como unidad de consciencia, es decir, como unidad en la cual las propiedades básicas de la consciencia figuran como tales, mientras que en la atención, en el pensamiento no se da tal relación. La atención no es una unidad de la consciencia, sino un elemento de la consciencia, carente de otros elementos, con la particularidad de que la integridad de la consciencia como tal desaparece. La verdadera unidad dinámica de la consciencia, unidad pela que constituye la base de la consciencia es la vivencia”

7.1.1 – Objetividade e subjetividade

Uma compreensão séria dos conceitos objetividade e subjetividade é dialética. E poucas vezes levamos suas exigências metodológicas ao âmago no nosso pensamento. A relação de correspondência entre os conceitos de objetividade e externalidade, de um lado; e subjetividade e internalidade, por outro, é meramente formal. O objetivo não é meramente o externo e o subjetivo não é meramente o interno. Para o método dialético, se existe uma *objetividade puramente externa*, é a objetividade natural, isto é, é uma objetividade muda, indiferente, como diz Lukács (2012; 2013), pois o mundo natural só tem existência, não tem finalidade, significado ou valor.

Sobre isso cabe uma observação interessante, Bakhtin (1997) diz exatamente o mesmo, quando reflete sobre a metodologia filosófica das ciências humanas. Ele diz que o objeto natural é mudo, enquanto o social fala. O sujeito cognoscente “fala”, o que significa metaforicamente que ele age, é sujeito. Mas o objeto social também “fala”. Ambos são ativos, tanto o sujeito cognoscente quanto o objeto social em si. Ou seja, a objetividade social não é inerte, mas ativa, ela emana significado e valor de sua própria substância social. Por isso, a pesquisa e a própria filosofia em ciências humanas são sempre *dialógicas*. Esse é o sentido mais profundo do dialogismo em Bakhtin, pois ele leva às últimas consequências a ideia de que entre pesquisador e pesquisado existe um encontro de atividades. Como essa atividade é *sempre* mediada pela linguagem, a atividade social é sinônimo de atividade verbal. Bakhtin, como Vigotski, é um linguista radical. A revolução entre ser natural e mundo natural, que dá origem ao ser social e seu mundo social, acontecem pelo trabalho, mas não puramente por uma atividade manipulativa externa. Desde Marx e sua “ontologia implícita” é reconhecido o papel da linguagem. Ele e Engels disseram em *A ideologia Alemã* (2007) que a linguagem é a consciência social. Os russos e coetâneos, Bakhtin e Vigotski, concordam que a objetividade social é ativa, o combustível de sua atividade é a linguagem.

Por isso objetividade e externalidade só se correspondem no mundo natural. No mundo social, *não*. Existe um “fio” que liga o objeto ao ser social. O objeto emana seu significado, que é compreendido pelo seu receptor, se completa e se realiza nessa compreensão. O ser social completa o objeto, e dá-lhe o arremate de sua existência social. Para transformar isso em um exemplo simples, basta imaginar um cão encontrando um volumoso maço de cédulas de dinheiro. O que aconteceria? O cão investigaria seu cheiro e, sem condições de completar-lhe o significado social, o trataria como mera celulose, sua objetividade natural, e se distrairia dele. Notemos que para explicar o caráter ativo da

objetividade social, tivemos necessariamente que falar do ser que nela existe e age. Isso é um bom sinal, de que nossa interpretação chama para o movimento. Resumidamente podemos dizer que a objetividade social em-si é externa e a objetividade social para-si é interna ao ser social.

O mesmo se aplica à subjetividade. Ela é interna no sentido de que a vivenciamos em primeira pessoa, no corpo, na pele. Mas é externa em sua gênese, pois a organização interfuncional que a compõe nasce propriamente da cultura e das relações interpessoais mediadas pela linguagem. Por isso a subjetividade é social por qualidade primeira. Portanto ela é externa como subjetividade para-si. O seu caráter individual não pode nos confundir, a estrutura psíquica é social do começo ao fim, como estabelecido por Vigotski.

Mas essa contradição não as torna iguais, a subjetividade tem algo que a objetividade não tem, seu caráter corporal. Ela é *sempre* a socialidade de um corpo. E isso define sua qualidade mais importante. Enquanto a objetividade social é a socialidade posta sobre o mundo físico-química, *a subjetividade é a socialidade biológica*, isso é importante porque a matéria orgânica é mais complexa que a inorgânica, sabemos.

Voloshinov (1992)⁹⁹ foi outro que compreendeu a contradição entre objetividade e subjetividade, ele diz que “o psiquismo subjetivo está no limite do organismo e do mundo exterior, vamos dizer, na *fronteira* dessas duas esferas da realidade” (p. 49) [grifo no original], uma analogia bem cabível dentro da perspectiva de Vigotski. A subjetividade (ou estrutura psíquica) tem elementos tanto de socialidade quanto de corporalidade, *é a unidade entre corpo e cultura*.

Assim, não podemos cair no equívoco de compreender a objetividade como perfeitamente externa ao ser, nem a subjetividade como interna. Elas assim o são em-si, mas para-si, a objetividade é sempre *subjetividade objetivada*, enquanto a subjetividade é *objetividade subjetivada*. Como diz Vigotski (2010), o meio social não é externo à criança. Entre os pares externalidade e internalidade, entre objetividade e subjetividade, há uma *contradição* que determina suas principais qualidades: a historicidade de ambas e o significado que as liga e permeia. A subjetividade é a unidade entre cultura e corpo, bem como a objetividade é a unidade entre cultura e mundo físico¹⁰⁰. Voloshinov (1992) dizia que

99 - Os estudos de Seriot comprovam que Marxismo e Filosofia da Linguagem e O Freudismo são de autoria de Voloshinov e não de Bakhtin. Fui convencido da validade desses estudos pelo professor Dagoberto Buim Arena em sua disciplina na pós-graduação, ministrada no segundo semestre de 2014.

100 - Poderíamos nos perguntar, mas no mundo físico também há matéria biológica. Mas aqui o critério em questão é sentir em primeira pessoa. Mesmo os outros seres vivos não são para o indivíduo como ele mesmo, como seu próprio corpo.

o mundo humano é simultaneamente físico e simbólico e com essa compreensão que devemos olhar para o conceito de vivência.

7.1.2 – A dupla definição de vivência

Comentemos agora sobre as duas acepções para a palavra “unidade” nas definições de Vigotski (1996b, 2010), quando ele pensa os termos “unidade personalidade-meio” e “unidade da consciência”. Ao falar em unidade entre personalidade e entorno (meio), ele pensa unidade como síntese dialética, expressando a relação contraditória existente entre objetividade e subjetividade.

Poucos conceitos revelam um caráter tão inerentemente dialético como este. Compreender a unidade entre personalidade e meio é entender que ambos não são absolutos, mas mutuamente relativos. O meio é parte da criança e a criança é parte do meio¹⁰¹. Nas palavras de Toassa (2009), “não há meio em-si, como um sólido que exerce violenta força sobre a criança, mas um meio em que se partilham funções psicológicas” (p. 244). Por outro lado, Vigotski é claro ao mostrar que a consciência tem sempre um objeto que lhe serve de conteúdo, a consciência é consciência de algo. Ao mesmo tempo, o mundo não é uma objetividade perfeita nem inerte, mas é o mundo como realmente acontece para uma pessoa, isto é, de sua própria perspectiva. A vivência destaca o aspecto fenomênico da realidade¹⁰², tal como é para uma pessoa. E também destaca a necessária relação da pessoa com a realidade externa para que haja consciência e vivência de qualquer coisa. Por isso a vivência é interna e externa ao mesmo tempo, ela fala das características da pessoa e do meio em unidade. Essa definição revela a *estrutura fundamental da vivência*.

Ao dizer que a vivência é unidade da consciência, ele provavelmente refere-se à “unidade de análise” da consciência, revelando que a vivência é a menor parte que conserva as qualidades do todo. No excerto, Vigotski até compara vivência e atenção, chamando a primeira de unidade e a segunda de elemento. Segundo Delari Jr e Passos (2009)¹⁰³, ele chegou a conceituar a consciência como “vivência de vivências” em “A consciência como problema da psicologia do comportamento” (1925/1991). Segundo os autores, não está

101 - Em o problema da idade, Vigotski dá a mesma definição: “não se pode aplicar à teoria do desenvolvimento infantil a mesma concepção de meio que formou na biologia” (p. 264)

102 - Sem fazer fenomenologia, pois a grande distinção entre fenomenologia e marxismo está no primado da relação material e histórica na base do desenvolvimento filo e ontogenético, que cria a consciência como produto da cultura e não como realidade inerente ao mundo, ideia avessa à fenomenologia.

103 - Trabalho de natureza voluntária, sem vínculo institucional. A versão atual foi preparada para o III Seminário Interno do GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem) da FE (Faculdade de Educação) da Unicamp, visando a uma breve apresentação e apreciação crítica pelo coletivo presente no evento. Concluída entre Umuarama (Brasil) e Ivanovo (Federação Russa), em 02 de outubro de 2009.

totalmente clara a relação entre vivência e consciência. Se a consciência é vivência de vivências, o próprio fluxo consciente é uma espécie de vivência de segunda ordem. Mas se a vivência é a unidade que reserva as mesmas qualidades do todo, fica mal explicado se a vivência é uma modalidade do processo consciente.

Além de ficar nesta região instigante, ou justo por isso, o problema de ser a “porejivanie” um modo de consciência, ou a consciência um modo de “porejivanie”, pode conectar-se a outro: o de como tal unidade efetiva mesmo todas as principais contradições da totalidade à qual pertence (DELARI JR. e PASSOS, 2009, p. 33).

Depois eles comentam que a própria teoria não tem condições de responder a essas questões. Enfim, o que podemos entender agora para nosso problema é que o sentido dado à unidade, nesse caso, é realmente o de unidade de análise.

A vivência como unidade da consciência revela a menor parte da consciência, que conserva em si as suas características básicas. A principal característica da consciência é seu caráter semântico e sistêmico. Conceito esse que divide a obra de Vigotski em duas partes, segundo Elkonin (1996)¹⁰⁴, que periodiza a obra de Vigotski entre a primeira fase (1926-1931), que é marcada pelo problema da mediação cultural dos processos psíquicos, e a segunda (1931-1934), marcada pelo caráter sistêmico e semântico da consciência e da teoria geral do desenvolvimento infantil. A consciência pode ser compreendida a partir da última fase do pensamento de Vigotski como um sistema de funções psíquicas superiores que depende estruturalmente da linguagem. É interessante notar no trecho selecionado de *A crise dos sete anos*, que Vigotski escreve que a vivência é unidade da consciência, não a atenção, nem o pensamento, que lhe são elementos. Isso quer dizer que a própria vivência pressupõe um sistema de funções psíquicas, uma integração complexa que permite que o ambiente social exista para a criança, que seja parte integral de sua vivência. Como afirma o próprio Vigotski (1996d) “por estatura sistêmica da consciência se deve compreender, a meu juízo, a peculiar relação recíproca das funções isoladas, ou seja, que em cada período de idade as funções determinadas se inter-relacionam e formam um determinado sistema da consciência.” (p. 362) [tradução nossa]¹⁰⁵. Evidentemente o desenvolvimento psíquico reserva essas mudanças qualitativas na organização interna da consciência, e, portanto, também da vivência, pelo grau de desenvolvimento e interfuncionalidade das funções.

Mas alerta Toassa (2009):

104 - No epílogo ao tomo quatro das obras escolhidas

105 - “Por estructura sistémica de la consciencia debe comprenderse, a mi juicio, la peculiar relación recíproca de las funciones aisladas, es decir, que en cada período de edad las funciones determinadas se interrelacionan y forman un determinado sistema de la consciencia”

(...) a criança vivencia o mundo desde os seus primeiros níveis de desenvolvimento, em que imperam as reservas biológicas de comportamento. Só a partir da estruturação de um sistema que possa ser denominado “consciência” as vivências podem constituir, pois, unidade mínima da consciência. Nasceram do caráter não-lapidado da experiência do bebê, de sua forma em-si, pré-descritiva e ante-predicativa (ou seja, anterior à linguagem) e transformam-se num processo psicológico mais complexo, permeado pela linguagem – a qual permeia todos os processos psicológicos (daí seu caráter sistêmico), criando o sentido do popular *enfoque semântico da consciência* na obra do autor (Elkonin, 1996b)¹⁰⁶. (p. 237) [grifo no original]

O que a autora destaca é que as vivências só podem ser consideradas unidades da consciência depois que a própria consciência se configura como uma neoformação. Antes disso, as vivências se caracterizam por um estado indiferenciado¹⁰⁷ (VIGOTSKI, 1996e), passam elas mesmas por um processo de desenvolvimento e diferenciação que acompanha e estrutura o desenvolvimento psíquico global da criança, afinal, é por meio das vivências que ela tem condição de se apropriar dos meios culturais de conduta, pela mediação da linguagem, do outro e dos objetos. As primeiras vivências são mais corporais que simbólicas. Com o desenvolvimento, elas se revolucionam, dando origem a vivências mais complexas em estrutura e conteúdo.

Abramos rapidamente um parêntese, que julgamos importante. Vigotski, em mais de um texto do tomo quatro de suas obras escolhidas, reconhece que a base da personalidade são as vivências emotivas. Antes da linguagem já há algo; antes da socialidade percorrer seu caminho revolucionário, uma história já havia começado. É a história do corpo e dos afetos, das sensações e emoções em seu estado elementar, porém forte, como é característico das emoções, expresso pelo conceito de “unidade sensomotora”, que em nossa visão poderia ser expandido sem incoerências para *unidade emotivossensomotora*. Mas Vigotski é cauteloso, quer superar também as teses que sustentam que as vivências iniciais *determinam* a estrutura da personalidade. Entre reconhecer a primazia temporal das emoções e das sensações e sua determinação absoluta do destino da vida psíquica, há um abismo. Da unidade emotivossensomotora, o desenvolvimento segue basicamente como movimento de diferenciação interna e complexificação estrutural, performando uma revolução de forma e conteúdo.

106 - Refere-se ao Epílogo do tomo quatro das Obras Escolhidas de Vigotski.

107 - “Disponemos, por tanto, de dos momentos esenciales que caracterizan la peculiaridad de la vida psíquica del recién nacido. El primero de ellos se refiere a la supremacía exclusiva de vivencias no diferenciadas, no fraccionadas, que representan por decirlo así, una fusión de atracción, afecto y sensación. El segundo momento caracteriza la psique de recién nacido como algo que no separa su existencia ni sus vivencias de la percepción de las cosas objetivas, que no distingue todavía los objetos sociales y físicos.” (p. 282)

Voltando à vivência como unidade da consciência e ao seu necessário desenvolvimento revolucionário, exemplificamos com o próprio Vigotski. Em A questão do meio da pedologia, ele cita o caso clínico dos três irmãos que, com idades e níveis de desenvolvimento diferentes, tinham vivências distintas do mesmo fato: o alcoolismo e a violência da mãe. O mais novo tinha enurese noturna; o irmão do meio desenvolveu o que se chamava na psicologia alemã de “complexo da mãe bruxa”, isto é, tinha vivências antagônicas de amor e medo da mãe; e o mais velho se tornou precocemente sério e cuidadoso com os irmãos, se “adultizou” à força. O caráter da integração das funções psíquicas definia, no exemplo dado, que tipo de vivência os meninos tinham em suas respectivas fases de desenvolvimento. O fato externo poderia até ser o mesmo, mas suas *vivências* eram consideravelmente diferentes.

Com a ajuda desse exemplo eu gostaria apenas de esclarecer a ideia de que se a pedologia, à diferença de outras ciências, estudar não o meio enquanto tal, sem referência à criança, mas sim estudar o papel e a influência do meio ao longo do desenvolvimento infantil, então ela deverá sempre saber encontrar aquele prisma que reflete a influência do meio na criança, isto é, a pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante. (VIGOTSKI, 2010. p. 686)

Além do caráter de unidade entre o fato e o ser que os experientia, ele chama atenção para um novo elemento da vivência, o meio não pode exercer uma força absoluta sobre o desenvolvimento da criança, mas sempre relativa. Isso tem importantes implicações para a pedagogia, que não deve cair no equívoco de pensar somente na organização do meio pedagógico, sem referência à criança, que deve sempre ser considerada como parte integrante e ativa do processo pedagógico, em suas capacidades intelectuais e peculiaridades afetivas.

7.1.3 – O caráter afetivo da vivência: contribuições de L. I. Bojévitch

Além da vivência se encontra o mundo das necessidades da criança – de suas aspirações, desejos, propósitos, - no complexo entrelaçamento e em sua correção com as possibilidades de sua satisfação. E todo este complexo sistema de vínculo, todo este mundo de necessidades e aspirações da criança devem ser decifrados para poder compreender o caráter da influência das condições externas sobre o desenvolvimento psíquico da criança. (BOZHOVICH, 1985, p.128) [tradução nossa]¹⁰⁸

108 - “Tras la vivencia se encuentra el mundo de las necesidades del niño – de sus aspiraciones, deseos, propósitos, – en su complejo entrelazamiento y en su corrección con las posibilidades de su satisfacción. Y todo este complejo sistema de vínculos, todo este mundo de necesidades y aspiraciones del niño debe ser descifrado

O caráter afetivo da vivência traz novos elementos para pensarmos sua relação com a realidade. Apesar do próprio Vigotski ter reconhecido a presença da afetividade, estranhamente não foi ele que desenvolveu esse aspecto até o fim, mas sua discípula, Lídia Bojóvitch. Talvez tenha sido ela uma das psicólogas que mais reconheceu a importância da afetividade para a teoria do desenvolvimento da personalidade. Em seu livro *A personalidade e sua formação na idade infantil* (BOZHOVICH, 1985), ela leva adiante a tese de Vigotski da vivência como unidade importante para estudar a personalidade e o meio, e diz que a vivência é unidade de análise do *desenvolvimento* da personalidade.

Fiel ao princípio de fazer análises dos fenômenos complexos, não por elementos, mas por ‘unidades’, que conservam em uma forma simples as propriedades inerentes ao todo, L. S. Vigotski começou a buscar a correspondente ‘unidade’ no estudo da própria ‘situação social de desenvolvimento’. Como tal, distinguiu a vivência (ou a ‘relação afetiva’ da criança com o meio). A vivência, segundo Vigotski, é uma ‘unidade’ na que estão representados, em um todo indivisível, por um lado o meio, ou seja, o experimentado pela criança; por outro, o que a própria criança recebe essa vivência e que por seu lado, se determina pelo nível já alcançado por ela anteriormente. (p. 123) [tradução nossa]¹⁰⁹

Depois fala que apesar de ser um conceito profícuo, Vigotski não o desenvolveu até o fim. Na análise individual do desenvolvimento, sempre nos vemos na necessidade de conhecer “todas as circunstâncias da vida e da atividade da criança e de todas as particularidades da personalidade” (p. 124). Só assim compreenderemos o caráter da própria vivência, complementa ela, e sua função no desenvolvimento. Mas a vivência não pode ser abordada como um todo indivisível, mas analisada como nó onde se atam todos esses aspectos da vida e do desenvolvimento infantil.

Ela vai além de Vigotski e diz que ele deu um passo atrás ao caracterizar o caráter das vivências pela forma como a criança *compreende* as circunstâncias que a influenciam, ou seja, pelo nível de desenvolvimento de suas generalizações. No exemplo dos três irmãos, eles compreendiam a realidade e as atitudes da mãe de forma distinta e isso determinava o caráter de suas vivências. Outro exemplo que Vigotski (2010) dá é de uma criança com retardo

para poder comprender el carácter de la influencia de las condiciones externas sobre el desarrollo psíquico del niño”

109 “Fiel al principio de hacer análisis de los fenómenos complejos, no por elementos, sino por “unidades”, que conservan en una forma simple las propiedades inherentes al todo, L. S. Vigotsky comenzó a buscar la correspondiente “unidad” en el estudio de la propia “situación social de desarrollo”. Como tal distinguió la vivencia (o la “relación afectiva” del niño con el medio). La vivencia, según Vigotsky, es una “unidad” en la que están representados, en in todo indivisible, por un lado el medio, es decir, lo experimentado por el niño; por otro, lo que el propio niño aporta a esta vivencia y que a su vez, se determina por el nivel ya alcanzado por él anteriormente”

mental desprezada pelos colegas. Seu retardo a impedia de compreender o que as outras crianças faziam com ela.

Para a criança com intelecto normal, essa situação poderia se tornar uma fonte de trauma infinito, porque constantemente e em qualquer lugar, ela se defronta com sua deformidade e com o fato de que ela não é como todas as outras crianças que riem dela, que a provocam, que se colocam acima dela, que se recusam a brincar com ela; a humilhação frequente com a qual ela se depara a leva repetidamente para uma vivência dolorida, para a neurose, para desordens funcionais ou para alguma desordem psicogênica, enfim, desordens que surgem a partir da vivência. Mas, para essa criança da qual estou falando, nada disso acontece. Xingam-na, humilham-na e, de fato, ela se encontra em uma posição excepcionalmente difícil, mas nela isso não tem efeito nenhum, porque ela não é apta a generalizá-la. (pp. 688-689)

Ao enfatizar as potencialidades de compreensão e generalização da situação externa, Vigotski, segundo Bojóvitch, entra num círculo fechado e cai em uma *definição intelectualista de vivência*, a mesma que ele pretendia superar, ligada apenas à compreensão.

Dessa forma, foi como se Vigotski fechasse o círculo de seus argumentos. Começou por negar a interpretação intelectual e atomística da psique infantil, distinguiu a vivência como um todo indivisível, como a ‘unidade’ que permite compreender o caráter da influência do meio no curso do desenvolvimento psíquico e depois, colocou esta vivência em dependência do nível das possibilidades intelectuais da criança. Se o conceito de vivência colocado por ele (conceito da relação afetiva da criança com o meio) nos aproximou da interpretação das verdadeiras causas do desenvolvimento infantil, a busca posterior do elo que determina este desenvolvimento, busca que termina no conceito de generalização, de novo nos fez regressar a posições intelectualistas. (BOZHOVICH, 1985, p. 125) [tradução nossa]¹¹⁰

Para ela, considerar como fundamental o desenvolvimento das generalizações é incorreto, pois inevitavelmente fecha a análise psicológica dentro de fenômenos puramente subjetivos, conduzindo a um círculo vicioso onde um dos fenômenos psíquicos se explica por meio de outros. No caso, as vivências se explicam pelo desenvolvimento das generalizações.

Ela segue suas análises dizendo que dados pedagógicos contrariam a tese intelectualista de Vigotski. Quando na escola uma criança, mesmo compreendendo completamente a tarefa que se espera dela e seus motivos, não a cumpre, isso acontece porque a tarefa se confronta com outras necessidades dela naquele momento. Segundo ela (1985) “as

110 - “De esta forma, fue como si Vigotsky cerrara el círculo de sus razonamientos. Comenzó por negar la interpretación intelectual y atomística de la psiquis del niño, distinguió la vivencia como un todo indivisible, como la “unidad” que permite comprender el carácter de la influencia del medio en el curso del desarrollo psíquico y después, planteó esta vivencia en dependencia del nivel de las posibilidades intelectuales del niño. Y si el concepto de vivencia planteado por él (concepto de la relación afectiva del niño con el medio) nos acercó a la interpretación de las verdaderas causas del desarrollo infantil, la búsqueda posterior del eslabón que determina este desarrollo, búsqueda que termina en el concepto de generalización, de nuevo nos hizo regresar a posiciones intelectualistas”

investigações psicológicas, demonstram, por sua vez, que a presença na criança de determinados estados afetivos com frequência a impede perceber e compreender corretamente os fenômenos da realidade, relacionados com seu estado afetivo, e reagir adequadamente ante a eles. (p 126) [tradução nossa]¹¹¹

Ou seja, Bojóvitch está chamando atenção para a mediação que os estados afetivos desempenham na relação da pessoa com a realidade, tão presentes e importantes quando o nível de desenvolvimento de suas generalizações. Ela percebeu um ponto delicado no pensamento de Vigotski e faz a crítica, com a qual talvez ele mesmo concordaria se tivesse a chance de dedicar mais tempo ao desenvolvimento do conceito de vivência.

Na nota de rodapé das páginas 123-124, ela afirma que por estados afetivos entende “vivências emocionais prolongadas e profundas diretamente relacionadas com as necessidades e aspirações ativas, que tem para o sujeito importância vital”. Tentando superar a criticada concepção intelectualista, podemos dizer que tanto o nível do desenvolvimento das generalizações como os estados afetivos compõem os aspectos internos que determinam o caráter das vivências da criança.

Se as vivências são unidade da consciência, se são esses fenômenos psíquicos totais que abarcam a um só tempo o meio e a subjetividade, é estranho que o campo afetivo fique de fora. A crítica de Bojóvitch a Vigotski incita-nos a seguir adiante no desenvolvimento do conceito e, por consequência, na forma como pensamos os problemas práticos da psicologia e da educação. Para além de uma mera organização do meio, especialmente pensado como meio pedagógico, temos que compreender o caráter das vivências para saber *como* o meio influenciará a criança.

Por exemplo, no estudo dos escolares com fracasso ficou evidente que uma grande maioria tem realizações no estudo aquém de suas possibilidades intelectuais devido a uma atitude afetiva negativa ante o estudo e à escola. Em uns era a aversão ao próprio estudo; em outros, a indiferença frente a seus próprios êxitos; em terceiros, insegurança de si mesmos e medo de ficarem atrasados. *O caráter destas vivências determinou a conduta das crianças na escola* e inclusive a formação nelas de toda uma série de particularidades da personalidade, não vinculadas com o estudo e a escola. (p. 134) [grifo e tradução nossos]¹¹²

111 - “Las investigaciones psicológicas, demuestran a su vez, que la presencia en el niño de determinados estados afectivos con frecuencia le impide percibir y comprender correctamente los fenómenos de la realidad, relacionados con su estado afectivo, y reaccionar adecuadamente ante ellos.”

112 - “Por ejemplo, en el estudio de los escolares con fracaso se puso de manifiesto que una gran mayoría tiene realizaciones en el estudio por debajo de sus posibilidades intelectuales debido a una actitud afectiva negativa ante el estudio y la escuela. En unos era la aversión al propio estudio; en otros, la indiferencia hacia sus propios éxitos; en los terceros, inseguridad en sí mismos y temor a quedar rezagados. El carácter de estas vivencias determinó la conducta de los niños en la escuela e incluso la formación en ellos de toda una serie de particularidades de la personalidad, no vinculadas con el estudio y la escuela”

Interessante notar que a maioria das crianças com fracasso escolar estavam aquém de suas possibilidades intelectuais. Então isso não é somente determinado pela relação entre transmissão de conhecimento e desenvolvimento do pensamento. No caso, as vivências das crianças participavam do fenômeno do fracasso e deveriam ser analisadas não somente pelo que elas compreendiam da realidade escolar, mas pelo que sentiam em relação a ela: aversão ao estudo, indiferença frente aos próprios sucessos, medo de ficarem atrasadas, insegurança; traços que participavam do desempenho escolar e da personalidade das crianças.

Reforçando o caráter afetivo da vivência, ela cita uma pesquisa¹¹³ desenvolvida por L. S. Slávina sobre o papel das famílias na formação da atitude das crianças frente ao estudo na escola. Ela constata que dependendo da atitude dos pais frente ao desempenho e esforço das crianças, sua postura e conduta na escola mudam. O estudo também mostrou que as crianças que tinham que desenvolver alguma atividade laboral dentro ou fora de casa enquanto estudavam, também deixaram de preocupar-se por completo com seus êxitos escolares, mantendo a condição de alunos deficientes, sem que isso os inquietasse.

Mais adiante no texto, cita o estudo¹¹⁴ de um caso de duas meninas gêmeas univitelinas que eram tratadas diferentemente pelos pais e o desenvolvimento de seus caracteres seguiu rumos bem distintos. Os autores concluem que “a diferença de atitude dos pais aos filhos determina também a diferença de seus caracteres, mesmo que vivam e se eduquem sob as mesmas condições e tenham as mesmas disposições naturais, como sucede com os gêmeos univitelinos” (BOZHOVICH, 1985, p. 138) [tradução nossa]¹¹⁵. Interessante também destacar como hoje no Brasil o papel das famílias é mal compreendido e pouco estudado desde uma perspectiva crítica em psicologia escolar e do desenvolvimento.

Sabemos que a criança está diante de uma atividade nova na escola, séria, através da qual ela pode ser reconhecida pelo que faz, pela importância social da sua atividade. Contudo, “à luz destes dados se compreende porque a atitude do escolar frente ao estudo depende principalmente da medida em que o estudo resultou ser meio de realização de sua aspiração à nova situação social” (BOZHOVICH, 1985, p. 135) [tradução nossa]¹¹⁶. Em outras palavras, a criança não tem desejo em si de estudar, cremos ser essa uma interpretação apressada da

113 - SLAVINA, L.S. *El papel de la familia en la formación de una actitud positiva ante el estudio en el escolar*. (noticias de A.C.P de la R.S.S.F.R.), 73ª edición, 1951.

114 - KOVALIEV, A.G. y MIASHIEV, V.N. *Características psíquicas del hombre*. Tomo I, Editora del instituto Estatal de Leningrado, Leningrado, 1957.

115 - “la diferencia de actitud de los padres hacia los hijos determina también la diferencia de los caracteres de éstos, aún cuando vivan y se eduquen bajo las mismas condiciones y tengan las mismas disposiciones naturales, como sucede con los gemelos univitelinos”

116 - “a la luz de estos datos se comprende por qué la actitud del escolar hacia el estudio depende principalmente de la medida en que el estudio resultó ser el medio de realización de su aspiración a la nueva situación social”

teoria da periodização, mais especificamente da atividade de estudo. Ela tem desejo de ser reconhecida pelo que faz e também de se reconhecer como menos criança e mais adulta, pelo tipo de atividade que desempenha, pelo desafio que suas tarefas lhe impõem, finalidades das quais o estudo é meio. Mas se a escola fracassa como meio da aspiração infantil de entrar no mundo adulto, nos deparamos com o fenômeno mais prático, frequente e realista de também nossas escolas: as crianças perdem o interesse pelas atividades escolares.

O caráter concreto de dita atitude depende da dificuldade com que tropeça a criança no estudo; de seu desenvolvimento geral; da presença ou ausência nela de interesses cognoscitivos e, finalmente, que é o mais importante, de se encontrou ou não tal criança a concretização de suas aspirações a uma nova forma de vida em qualquer outro tipo de atividade (BOZHOVICH, 1985, p. 136) [tradução nossa]¹¹⁷

O desafio da escola passa não apenas por criar motivos para a aprendizagem escolar, mas em compreender porque grande parte das crianças perde os motivos que nascem das particularidades de seu estágio de desenvolvimento: ser reconhecida por sua atividade séria e de reconhecido valor social. Aqui há vários elementos importantes para pensarmos a produção do fracasso escolar.

Desta forma de análise dos dados obtidos por nós, no estudo de alunos indisciplinados e com fracasso escolar, evidenciam que as influências do meio nem sempre exercem a mesma influência sobre o desenvolvimento. Elas constituem um determinado sistema, cujo centro são as influências vinculadas à posição que a criança ocupa entre os que a rodeiam, mais exatamente, entre as pessoas de quem depende diretamente seu bem estar emocional. (BOZHOVICH, 1985, p. 136-137) [tradução nossa]¹¹⁸

Então o meio não é uma força uniforme que determinará ou não o desenvolvimento, como enfatizado por Bojóvitch (1985). Mas parece que lemos e não compreendemos, ou não sabemos o que fazer com uma tese simples como essa. Ela tem especial impacto nas teorias pedagógicas que se implicam quase exclusivamente na defesa da transmissão de conhecimentos pela escola, como se isso bastasse para garantir quaisquer ordens de processos desenvolvimentais (menos ainda para garantir processos revolucionários). Se seguirmos ignorando ou deixando de lado o tipo específico das relações sociais, o tipo de sociabilidade

117- “El carácter concreto de dicha actitud depende de la dificultad con la que tropieza el niño en el estudio; de su desarrollo general; de la presencia o ausencia en él de intereses cognoscitivos y, finalmente, que es lo más importante, de si encontró o no dicho niño la concretización de sus aspiraciones a una nueva forma de vida en cualquier otro tipo de actividad”

118 “De esta forma el análisis de los datos obtenidos por nosotros, en el estudio de los alumnos indisciplinados y con fracaso escolar, ponen de manifiesto que las influencias del medio no siempre ejercen la misma influencia sobre el desarrollo. Ellas constituyen un determinado sistema, cuyo centro son las influencias vinculadas a la posición que el niño dado ocupa entre los que le rodean; más exactamente, entre las personas de quienes depende directamente su bien estar emocional”

escolar, a posição da criança nela e as exigências afetivas e emocionais sentidas pela criança, não compreenderemos nosso próprio objeto de estudo e nossa teoria se esterilizará.

7.2 – A vivência como mediação entre forma e conteúdo

A análise das vivências contribuirá para superarmos um certo fetichismo do meio e dos conteúdos escolares, pois demonstrarão que sua influência no desenvolvimento psíquico é sempre relativa à criança e obedece a fatores diversos, de caráter psicológico, pedagógico e sociológico. A questão é que o conhecimento mais aprofundado das vivências pode nos levar a compreender melhor quais são exatamente as melhores escolhas do ponto de vista da organização da escola.

Historicamente a psicologia de inspiração vigotskiana tem se dedicado à revelação das leis e determinações gerais dos aspectos ontológicos do desenvolvimento psíquico humano, uma das marcas da produção de Vigotski. O que é justificável no processo de criação de uma nova perspectiva em psicologia. Mas seguimos nos atendo quase exclusivamente à *forma*, isto é, aos aspectos necessários e historicamente permanentes do desenvolvimento, como, por exemplo, a relação entre o desenvolvimento do pensamento e o domínio dos próprios processos de comportamento. Mas essas leis sempre regem um desenvolvimento real e concreto, em cuja determinação aparecem processos sociais historicamente transitórios. Podemos nos perguntar, que aspectos históricos singulares, referentes à especificidade de nosso tempo e local compõe estruturalmente as pesquisas e discussões científicas na perspectiva histórico-cultural? Quantas especificidades históricas e geográficas são temas de nossas pesquisas? Aparentemente o que falta é *conteúdo* específico que preencha a forma dos processos psíquicos. Entendemos por isso que não pode haver análise psicológica concreta sem uma relação entre forma e conteúdo.

Se as vivências são fenômenos integradores e amplos, que unem a atividade conjunta das funções psíquicas e os acontecimentos sociais reais, podem servir de mediação entre forma e conteúdo. A vivência compreendida em abstrato é basicamente uma discussão conceitual e generalizada do problema. Mas a compreensão de vivências concretas *exige conteúdo narrativo específico*, como por exemplo, nos casos clínicos que Vigotski descreve em A questão do meio na pedagogia. E é por esse motivo que as vivências têm poder de nos trazer para a problemática emergente em nosso tempo histórico, pois nos forçam a falar de acontecimentos sociais e não somente de processos psíquicos.

Há elementos para pensarmos essa relação, o próprio Vigotski o faz quando fala de psicopatologia e defectologia. Na psicologia escolar quando analisamos o fracasso escolar. Mas mesmo assim a contribuição da psicologia escolar crítica segue no campo da análise sociológica do fracasso escolar e da culpabilização dos indivíduos pelas suas próprias mazelas. Falar dos acontecimentos de uma vida especificamente capitalista, sul-americana, colonizada, periférica, miscigenada e etc, parecer ser, não concessões a temas singulares, como uma crítica rasa ao pós-modernismo poderia inspirar, mas parte essencial do método dialético, que jamais deve abandonar novidades e especificidades históricas como se fossem simples temas secundários, frente às “leis ontológicas”.

Nesta exposição, dois problemas nos interessam em especial: o processo de formação de valores morais e um tipo de sociabilidade predominantemente individualista e competitiva. A questão que nos colocamos é como os valores se desenvolvem nesta forma específica de sociabilidade? E não como eles se desenvolvem em abstrato. Que nexos existem entre relações de alteridade na escola dominada pela sociabilidade capitalista e o desenvolvimento de valores morais?

Tendo em vista a relativa novidade do problema e a precariedade do acúmulo de conhecimentos para respondê-lo, cabe a esta pesquisa abrir questões de forma a convencer outras intelectuais da sua relevância e apontar algumas saídas. Entendemos que a análise das vivências em contextos de sociabilidade predominantemente competitiva ou coletivista podem dar valiosas pistas para a compreensão e o manejo do desenvolvimento de valores do ponto de vista pedagógico.

Parte 3 – Educação moral e escola

A terceira parte da exposição tem o objetivo de buscar mediações entre educação, prática pedagógica e o problema da formação de valores no contexto de uma sociabilidade competitiva e individualista. Tentaremos relacionar observações e constatações a partir de experiências práticas em educação com nossa exposição teórica sobre a formação de valores, de forma a alcançarmos uma sistematização propositiva.

Capítulo 8: Observação nas escolas e outras fontes de dados factuais

Este capítulo visa descrever fatos observados em quatro diferentes momentos, destacando experiências que potencialmente nos ajudam a pensar a educação de valores, de forma a marcarmos uma posição crítica de como conceber e influenciar esses processos. Selecionamos experiências escolares que mobilizaram a formação de valores, seja pela mera reprodução e confirmação do existente, ou por rupturas com as formas hegemônicas de sociabilidade.

As fontes dos dados factuais são quatro: a participação e observação direta dos movimentos de ocupação de escolas estaduais paulistas em 2015 e 2016; o acompanhamento do Projeto Escola Sem Fronteiras (PESF) em Bauru-SP; a observação indireta no ensino fundamental (ciclo um); e a observação direta em escolas de educação infantil. Cada uma delas mostrando processos diferentes, que nos permitem comparar formas diferentes de sociabilidade e encaminhamentos pedagógicos, e sua respectiva relação com a dinâmica da valoração.

Primeiramente cabe destacar que observar a realidade escolar com fins acadêmicos reserva uma fina dialética, uma vez que a presença de pesquisadoras(es) na escola já muda por si só as condições que serão observadas. A reação das pessoas se altera mediante nossa presença, as crianças ficam curiosas e algumas pessoas adultas, ao contrário, mais cautelosas e reticentes. Cientes disso, devemos compreender toda e qualquer observação como ativa, devemos ter consciência das mudanças que provocamos no ato de observação em si.

8.1 – As ocupações de escola no estado de São Paulo em 2015 e 2016

Nosso primeiro destaque é essa experiência política de transformação do cotidiano mediante luta política coletiva, pois revelam saltos qualitativos no desenvolvimento da valoração. No final do ano de 2015, motivadas pela reorganização do ensino paulista imposta

pela gestão Alckmin/Voorwald e impulsionada também pela maior greve docente da história da rede estadual no primeiro semestre do mesmo ano (92 dias), acontecem as ocupações de escolas estaduais. Em meio a tantos problemas estruturais e conjunturais que a escola enfrenta, as ocupações de 2015 alteraram bruscamente o cotidiano escolar. A luta aguerrida em defesa da escola pública, o protagonismo das(os) estudantes, a democracia interna radical, a igualdade de gênero e a consciência da importância da educação pública, do conhecimento e da luta política, são, para nós, as características principais do movimento. No ano de 2016 novas ocupações irromperam, mas o governo do estado e sistema judiciário foram muito mais ágeis na reintegração de posse, nesse ano elas duraram breves 24 horas. Isso demonstra o impacto das ocupações no ano anterior, a nova conjuntura política e a nova composição das forças repressivas do Estado.

O autor desta pesquisa participou das ocupações como “apoio”¹¹⁹ na cidade de Bauru. Foi fácil notar a reviravolta nas relações sociais causada pelas ocupações, elas mudaram a sociabilidade, as ideias e a *estrutura de valores*, como descreveremos. As assembleias diárias (às vezes mais de uma por dia) eram necessárias para a própria organização do movimento. Elas definiam a distribuição de tarefas, a preparação das refeições, a vigília noturna e colocaram às pessoas a *necessidade* de falar e pensar. As assembleias levaram a comunicação intergrupar e a análise da realidade a outros níveis de organização qualitativa e quantitativa, essas reuniões eram agora o novo cotidiano daquele recém-formado grupo. As ocupações criaram uma ‘situação social de desenvolvimento’ (Vigotski) extraordinária, incomum, intensa e rara, por todas as mudanças nas relações sociais que ocasionaram. Nem mesmo as relações familiares das(os) ocupantes foram poupadas, os pais tiveram que se posicionar sobre a reforma do ensino médio e sobre as ocupações. Por isso defendemos que elas são o mais próximo que podemos chegar de um *laboratório social*. São essas condições especialíssimas que nos permitem recolher evidências preciosas.

Nos importa em especial a mudança da estrutura de valores. Duas mudanças notáveis merecem destaque. Uma foi a dissolução no assim chamado “narcisismo das pequenas diferenças”, como o batizou Freud, ou seja, a tendência à dissociação de laços de solidariedade entre pessoas que compartilham aspectos comuns da vida¹²⁰. Na cidade de Bauru, uma dessas preciosas evidências nos deu uma pista fundamental. As(os) estudantes das escolas estaduais Luiz Castanho e Estela Machado, localizadas a pouco mais de um

119 - As pessoas que não entravam na ocupação, mas acampavam na frente da escola e se responsabilizavam por tarefas como comunicação, vigilância, obtenção de materiais e alimentos.

120 - Para aprofundamento da discussão, sugerimos o texto Três versões do narcisismo das pequenas diferenças em Freud (REINO e ENDO), acessível em: <https://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-ii-ano-iii/artigos-tematicos/tres-versoes-do-narcisismo-das-pequenas-diferencas-em-freud.pdf>

quilômetro uma da outra, ou seja, duas escolas próximas, relataram que antes havia uma rivalidade forte entre os discentes e que desde que as ocupações começaram “aquilo havia acabado”. As necessidades em comum, a tarefa de sustentar as ocupações, o novo vínculo grupal, o novo tipo de contato pessoal (mediado pela atividade política), as novas chances de paquera entre os adolescentes, tudo isso junto desmontou a inimizade entre eles. As ocupações deram uma nova versão do certo e do errado, refizeram laços, criaram novos amigos e inimigos, entre elas(es) havia paz, a guerra agora era contra a gestão neoliberal no governo do estado e nas escolas.

Outra questão importante foi a crítica prática aos papéis de gênero e a participação das garotas no movimento. Sua ascensão política deu voz não somente às reivindicações por políticas públicas educacionais, mas, numa intrincada síntese, a seu papel como mulheres na história. Em muitas escolas, as garotas eram mais numerosas e ativas que os garotos. Pudemos ver e ouvir sua participação e liderança. A maioria das entrevistas (muitas ao vivo) para os canais de televisão foram dadas por elas, nas escolas em que participamos. Nas ocupações, a igualdade de gênero foi imediatamente instalada. Todas e todos executavam todas as funções, da fala em assembleia a varrer o chão, da cozinha à vigilância noturna.

Um documentário merece destaque, seu nome é “Lute como uma menina!”¹²¹. Ele tem dois centros: a própria ocupação e o protagonismo feminino. Nele, só há entrevista a garotas e assistimos a uma narrativa posicionada no ponto de vista que as alunas têm da própria luta. O documentário é rico e mostra muitas questões relevantes. Destacamos três: as transformações na consciência do sentido da ocupação e da luta política; novas escolhas frente aos papéis de gênero; e uma nova compreensão da finalidade da escola e do conhecimento. Em dado momento das ocupações, as ocupantes exploraram todo o prédio da escola e descobriram muitos materiais didáticos (livros, apostilas, DVDs de documentários, materiais de laboratório de química, esportivos, instrumentos musicais, cadeiras e mesas novas) que não eram utilizados pela escola. Elas relatam a revolta por essa descoberta, pois constataram o enriquecimento das aulas desperdiçado. Sabiam que aquele material pertencia a todas, que *deveria* ser usado. Uma das alunas relata: “descobrimos dezenas de documentários estrangeiros, biografias, vídeo-aulas de sociologia, tudo que poderia ter sido passado em aulas para a gente, só por ser um método diferente. Eles esconderam aquilo da gente todo o tempo. Eu comecei a chorar na hora. Por que eles esconderam aquilo da gente? Aquilo é meu”.

O mesmo aconteceu em Bauru, onde pudemos observá-lo diretamente. Na escola estadual Luiz Castanho, a sala destinada a guardar esses materiais tinha uma pequena janela

121 - Acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA> (último acesso em 14/06/2017)

por onde gatos podiam entrar e sair. As(os) ocupantes relataram com tristeza o fato dos materiais que eles poderiam utilizar estarem, além de trancados, urinados e defecados pelos animais. O próprio sentido do conhecimento entrava em nova gestação, essa é a questão. Vivenciar o desperdício dos materiais, pelo seu significado e sentido, colocou essas pessoas sob a *necessidade* de valorar tais fatos.

O documentário relata, como também observado em Bauru, a divisão igualitária de tarefas, sem as tradicionais divisões de gênero. Todas e todos cozinhavam, lavavam, vigiavam e pensavam, numa horizontalidade radical nas relações dificilmente observável na sociedade burguesa. Isso nos leva a constatações importantes, formas consolidadas de valores podem ser transformadas por uma nova sociabilidade. A nova atividade trazia novos objetivos, libertários, que não mais poderiam conviver com as divisões sexistas das capacidades humanas. No caso, houve uma mudança brusca, um salto, pois o movimento reivindicatório pode reunir em si os elementos necessários que justificam essa rapidez. As mudanças nas relações sociais, por outro lado, podem demorar décadas para se expressar.

E finalmente o último elemento, como compreensão de contradições gerais da sociedade, a consciência de que somente a luta, ativa e decidida, barraria o projeto neoliberal de fechamento das escolas. Contra o Estado, a polícia militar, a mídia burguesa, a opinião pública iludida e, em muitos relatos, a própria família, elas lutaram porque perceberam que não havia outra forma.

O que torna o movimento das ocupações tão especial é que transformou a sociabilidade, as vivências, o pensamento, os afetos e valores. Novos objetivos coletivos trouxeram novos sentidos para tudo; para o grupo, o debate, a resiliência, a confiança, a astúcia. Em suma, tudo recebia uma nova valoração. Assim, o conhecimento escolar foi revalorizado, foi compreendido como *direito*. Todos esses três pontos (igualdade de gênero, sentido do conhecimento e função da luta) se movimentam de forma articulada, mobilizados pelo próprio movimento social. Eles mostram mudanças substantivas na *compreensão* e na *valoração* do cotidiano, da luta e da escola, ou seja, provocaram mudanças tanto no pensar quanto na vivência dos valores. A igualdade, o direito à educação e a liberdade não eram mais palavras distantes, eram o próprio tecido da luta. Foi o movimento social que mobilizou mudanças subjetivas, isto é, mudanças no pensamento, nos afetos e nos valores. E por sua vez, contraditoriamente, o engajamento nas ações coletivas foi conquistado pessoa a pessoa, pela mobilização direta de muito pensamento, afeto e valores. A contradição entre processos subjetivos e coletivos é o que move todo esse processo, e é justamente por isso que trabalhar

com educação ainda faz algum sentido, pois podemos mobilizar e sensibilizar a consciência para atividades que transformam a própria consciência.

8.2 – O PESF e os grêmios escolares

Realiza-se desde 2012 na cidade de Bauru um projeto de criação e/ou reativação de grêmios estudantis, uma parceria entre a equipe de psicologia escolar (ligada ao departamento de Psicologia na Unesp) e a Secretaria Municipal de Educação, que no ano seguinte é incorporado a um projeto maior, o Projeto Educação Sem Fronteiras (PESF).

A experiência dos grêmios estudantis tem alguns pontos em comum com a das ocupações, centralmente, o poder transformador de uma sociabilidade politizada. Uma diferença é que os grêmios não são produtos da irrupção da luta, mas de um processo de consolidação lenta de tensionamento dos limites da institucionalidade estatal da escola pública, que buscou instalar elementos críticos e democráticos dentro do sistema público de ensino. As ações do PESF não se limitaram à criação dos grêmios, mas cumpriram amplas frentes de atuação. Asbahr, Bulhões, et al (2017) descrevem a coordenação de esforços entre a equipe de psicologia escolar da Unesp e a SME, foram ministrados cursos para o corpo docente da rede municipal; visitas organizadas dos alunos do ensino fundamental municipal à universidade, destacando e debatendo seu caráter público e aberto à população; houve participação nas Semanas da Educação, promovidas pela SME; enfretamento de posições autoritárias quanto ao funcionamento da escola e da gestão escolar. Todas essas ações compunham forças para democratizar ao máximo as vivências escolares.

A atividade de organização dos grêmios inseriu a discussão e a prática do exercício da organização coletiva em torno dos princípios da democracia e da representatividade (ASBAHR, BULHÕES, et al, 2017, 2018). O nascimento desse órgão de representação do coletivo muda a sociabilidade escolar, criam-se novos objetivos e dificuldades, estabelecem-se novas necessidades de comunicação. A própria noção de coletividade depende da prática social para existir. Em muitos casos, a primeira vivência das crianças com tal noção foi permitida por causa dos grêmios. As principais mudanças estão nas novas necessidades de comunicação e opinião, que refizeram a hierarquia de necessidades, e na possibilidade delas conhecerem a existência da vontade coletiva. Criam-se assim novos laços de necessidade e companheirismo. Nesse processo, o bem coletivo é valorado como mais importante que o individual, e cremos que aí está o ponto de apoio para a transformação dos valores. Os coletivos infantis na forma de grêmios são ótimas vias para alcançar esses elementos.

o grêmio pode dar início à transformação do(a) estudante enquanto agente social. O próprio fato de a totalidade dos(as) estudantes poder participar da escolha de seus representantes já os coloca em uma posição de decisão sobre algo que diz respeito a sua escola, tira-os da condição de clientes da educação e possibilita uma postura ativa, de agentes de transformação da realidade escolar. (ASBAHR, BULHÕES, et al, 2018, p. 13)

Essa nova ‘situação social de desenvolvimento’ permitiu mudanças rápidas na estrutura geral da consciência, na visão que a criança tem da escola e no sentido de sua própria escolarização. As avaliações do PESF revelam que as crianças participantes do grêmio passaram a falar mais e melhor, mostraram mais interesse e melhor desempenho nas matérias escolares. As autoras descrevem a “própria ressignificação de sua postura em sala de aula” (p. 14). Tudo isso porque a própria estrutura da atividade e a sociabilidade foram transformadas pelo ativo engajamento político, que conseguiu elevar o nível de desenvolvimento intelectual e moral das crianças.

Todo esse trabalho é necessário porque a escola não ensina o agir coletivo, premia a obediência e sustenta uma educação baseada no autoritarismo. As autoras relatam que a interferência das autoridades escolares nas decisões estudantis é comum e que muitas vezes tiveram que se opor a ideias que justificam e elogiam o autoritarismo nas práticas e na gestão escolar. E como contraponto a esse contexto, “um desafio para o grêmio é a aprendizagem da importância da coletividade e do sentido do grupo, enquanto representação da totalidade dos estudantes da escola.” (ASBAHR, BULHÕES, et al, 2018, p. 07).

A questão que destacamos é que as mudanças provocadas pela existência e participação no grêmio conseguem articular várias mudanças na atividade e na consciência das(os) estudantes, inclusive um novo contexto social valorativo, que medeia a transformação psicológica dos valores.

O(a) estudante, mediado pelo grupo do grêmio, insere-se na totalidade social, espelha-se nos sujeitos ao seu redor que compõe a chapa, pensa a si mesmo e aos outros, identifica-se e se diferencia, toma consciência do mundo que o circunda, das relações e fenômenos que permeiam o significado social da escola e interioriza-os de acordo com a suas determinações particulares. Em cada determinação e atividade o sujeito estabelece sua comunicação e sua participação contextualizada em grupos norteados por *valores, normas, princípios e ideologias*; na base desse processo, a identificação, familiarização, condicionamento e aprendizagem de funções operam na construção das crenças a respeito do mundo. (ASBAHR, BULHÕES, et al, 2018, p. 08) [grifo nosso]

Finalmente, pudemos participar pessoalmente do V Fórum infanto-juvenil de Bauru, que acontece desde 2013, quando teve sua primeira edição como parte das atividades da

Semana Municipal da Educação. Nessa oportunidade pudemos observar a reunião de todos os grêmios ativos na cidade, cerca de 180 crianças. Foi interessante ouvir algumas delas falando de forma bem articulada sobre a escola, com riqueza de vocabulário, organizando grupos de discussão e atuando como pessoas que desejam participar dos rumos da escola. A experiência dos grêmios estudantis é uma referência para compreendermos as possibilidades de uma educação valorativa e moral.

8.3 – Observações do estágio de psicologia escolar

Desde 2011, o autor desde trabalho supervisiona estágio curricular obrigatório no Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, ativo desde então e até hoje. Ele também foi uma fonte constante de dados, pois a frequência semanal em escolas municipais de ensino fundamental (ciclo um), permitiu um contato constante com a realidade escolar. Na apresentação do presente capítulo dissemos que o estágio foi uma fonte indireta de observação, isso porque os dados dependem da frequência semanal na escola e observação direta de várias pessoas que faziam o estágio. Os dados provenientes dele são diferentes dos demais por serem o resultado de sínteses de vários acontecimentos em diferentes escolas, que não nasceram em função dessa pesquisa, mas que nos inspiraram a reunir e comentar processos cotidianos relevantes sobre formas de sociabilidade e formação de valores.

Diferentemente das ocupações de escola ou dos grêmios estudantis, o estágio nos coloca em contato com o cotidiano escolar, definitivamente reprodutor das relações hegemônicas da escola estatal burguesa no capital, tanto no campo político quanto pedagógico. Por mais que tentássemos participar ativa e criticamente desse cotidiano, ele não adquiriu marcas de ruptura, ao contrário, é dominado por um profundo individualismo. Ele se expressa do ponto de vista epistemológico e prático, quando a própria noção de desenvolvimento é limitada ao campo individual da evolução das capacidades infantis. A história da produção do fracasso escolar explica todas as vinculações políticas e ideológicas dessa forma de pensar, como já esclareceu Patto (1999). A vivência direta desse fenômeno é a pronta demanda da escola ao estágio de psicologia escolar pela ação com crianças com “problemas de aprendizagem”. Essa é a “lei” do estágio, por assim dizer, o único fato que se repetiu em *todos* os anos e *todas* as escolas com uma regularidade maquinal. Tal fato é preocupante justamente pela sua presença enraizada e naturalizada na escola, a cada dia agravado pelo avanço do neo-organicismo medicalizante na educação.

Esse ponto se desdobra em outros acontecimentos a ele relacionados, a ajuda mútua, mesmo elogiada pelos clássicos Piaget e Vigotski, é vista como problema. Nos chama atenção que, à revelia dos cursos de formação, o rechaço à colaboração é presente de forma não consciente na escola. Observamos em muitas escolas essas noções presentes como verdades inquestionáveis. É como se o processo de ensinar e aprender fosse sempre vetorial, da(o) professor(a) a cada aluna(o) particular, sem considerar que podem haver múltiplas interações entre as crianças no processo. Cada criança tem a tarefa solitária de absorver e reproduzir os conhecimentos que a escola transmite. Apesar do discurso neoconstrutivista, nesse ponto a escola segue sendo solenemente tradicional. Tudo isso culmina na ideia de que a ajuda na solução de tarefas contamina o processo de avaliação da aprendizagem. Se a criança não demonstra que pode resolver qualquer tarefa sozinha, então não podemos conhecer o que ela realmente aprendeu. Toda a política de retenção e aprovação é baseada nisso, nos produtos individuais da aprendizagem.

Assim, a antiga prática de se classificar as salas e alunos em relação a sua capacidade de acompanhar as atividades escolares e responder às suas demandas existe até hoje. Em mais de uma das EMEFs conveniadas ao estágio de psicologia escolar, notamos a antiga classificação em salas A, B, C e etc. de acordo com a facilidade e dificuldade de acompanhar as tarefas escolares. Em uma dessas escolas, onde tivemos no ano de 2017 duas duplas de estagiários, a diretora nos convidou a trabalhar justamente nos terceiros anos D e E, salas com alunas(os) com mais dificuldade. E dentro da sala, há ainda mais subdivisões, em fileiras de acordo com a dificuldade. Em suma, a classificação das salas é um sintoma do individualismo intrínseco ao processo de avaliação escolar, pois se seguimos a sequência, chegaremos às crianças mais problemáticas entre as problemáticas. Se o caso é identificar problemas e dificuldades, a escola consegue dar atenção individual às(aos) estudantes, mas criar métodos alternativos e mobilizar várias(os) docentes em torno de uma criança, não. Mas sabemos também de todos os processos políticos e institucionais que levaram as escolas a um estado de precarização avançada, o que acontece também não é culpa das pessoas que nela trabalham.

Observamos também em outro estágio de psicologia escolar da mesma faculdade, orientado à educação infantil e supervisionado por um colega, que hoje muitas escolas identificam as dificuldades de escolarização precocemente, na própria EI. Isso possivelmente é resultado da influência e da força da psiquiatria, que sustenta que quanto antes identificarmos “transtornos de aprendizagem”, melhor para a criança e para a escola. Sabemos que essa é uma militância da Associação Brasileira de Psiquiatria, basta uma consulta ao site correspondente, que isso se comprova.

Os materiais pedagógicos também são individualizados, tanto livros quanto apostilas são organizados para a leitura e resolução individual de problemas. Os cadernos também são individuais, notamos que as crianças com mais dificuldade e desinteresse têm os cadernos em branco. Os mesmos materiais são tratados como posse. Cada criança tem o seu material e mesmo quando o material público da escola é distribuído, cada criança deve ter o seu exemplar. O “Eu” é a chave que medeia toda a relação com o mundo, e o “Nós” fica esquecido ou pareado à concessão, ao mal necessário, à restrição de liberdade.

Observar a escola é perceber que o isolamento é muito presente. A ajuda mútua é confundida com intromissão ou estorvo à aprendizagem. E como ela é malvista, quem precisa dela é desvalorizado. A reprovação e o reforço escolar em alguma matéria sempre foram uma espécie de vergonha. Não saber é um mal e o medo do erro é uma das constantes firmemente observadas. É por isso que uma das frases que mais pronunciamos no estágio ao falarmos com as crianças é: “você não precisa ter medo de errar, a escola é lugar de quem ainda não sabe”.

Na valoração positiva e negativa do sucesso e do fracasso do “eu”, fecha-se um círculo vicioso, que permite a emergência do medo como emoção dominante no contexto escolar. Medo de errar, de ir à lousa, de falar frente aos pares (que logo se tornará medo generalizado de falar em público), medo de não saber. Daí emergem o assim chamado *bullying*, como desrespeito contumaz à dignidade alheia, o estranhamento e o desinteresse frente às matérias, o retraimento. Todos fenômenos compreendidos a partir da consciência das crianças, mas nunca como efeitos de uma sociabilidade profundamente individualista.

8.3.1 – Comparações com outras fontes que enfatizam a relação de propriedade

Magalhães (2016) relata em sua tese de doutorado exatamente esse processo. A autora elaborou sistematicamente filmagens de creches como procedimento de sua pesquisa. Em uma das filmagens, com crianças em dois anos e meio, a professora propôs atividade de modelagem de massinhas. Uma das crianças (Jo) olha a massinha de outra cor, que está com outra criança, (M), estica-se para pegá-la, mas a professora interfere e diz “mexe com o seu”¹²² (p. 71). Em seguida, Jo “estica-se para pegar o molde de uma terceira criança, que reclama, e a professora intervém dizendo que ‘não é para pegar da J’. Estica-se e pega um molde que está na mesa solto, e coloca o molde na sua massinha” (p. 71). Logo na sequência, J. reclama que alguém pegara sua massinha. O mesmo ocorreu quando a professora foi distribuir aventais às crianças, houve disputa pelos materiais.

122 - MAGALHÃES (2016), anexo de transcrições

Parece que nessa atividade, o tema não foi somente modelagem, mas o desejo das crianças pelos objetos que estão com as outras e a possibilidade ou não de compartilhamento. Nesse momento, a professora poderia ter mediado a situação de forma diferente, tentando ensinar a possibilidade de dividir e compartilhar. Que as crianças pudessem não apenas trocar as massinhas, mas também as ideias e formas de modelar. Ao contrário, parece que garantir que cada criança tenha seu material exclusivo é a melhor forma de atender a todas, de deixar a atividade segura e funcional, de zelar pelos seus interesses. Aprendemos a viver no mundo da propriedade privada e isso começa na infância, como também pudemos observar em EMEIs na cidade de Bauru (próximo item).

Mas a relação de propriedade pode ser transformada, pois ela não é uma força absoluta, mas um estado de sociabilidade, com seus próprios valores. Em um relato pessoal, sem registro documental, uma colega pesquisadora da área de psicologia da educação, que trabalhava na creche institucional da Unesp na cidade de Bauru ao mesmo tempo em que realizava um projeto de extensão com crianças junto a acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), notou diferenças substantivas no tratamento com os materiais nos dois grupos infantis. Enquanto no acampamento, as crianças eram capazes de revezar entre doze, mais ou menos, um único lápis vermelho, na creche as crianças não sabiam dividir nada e se não houvesse um lápis vermelho para cada criança, havia briga. Solução pedagógica da creche? Garantir que houvesse um para cada. Nem as professoras ou a diretora cogitavam forma melhor de lidar com o problema. As crianças do MST compartilham os materiais porque aprenderam uma noção de propriedade coletiva, porque o Movimento cria um coletivo vivo, no qual elas se reconhecem. Já numa sala de aula das escolas burguesas, isso parece impossível. Pior que isso, cria-se a explicação de uma pretensa competitividade natural entre elas, herança do liberalismo, mas o que está em jogo é o tipo de sociabilidade e de vivências que temos desde a infância, que moldam nossa personalidade e visão de mundo.

A propriedade coletiva não faz parte da vivência escolar. Mas seria isso um limite absoluto? Reformulando a pergunta, a escola burguesa é incapaz de criar qualquer noção de propriedade coletiva e de sociabilidade coletivista? A resposta é não, senão não poderíamos explicar o movimento de ocupações ou a participação nos grêmios. Mas além desse episódio da luta, por questões estruturais da escola pública, ela pode criar essas noções? Podemos pensar que o caráter público da escola é a chave para uma coletividade a ser criada. Ele é capaz de levar à consciência de uma classe que sustenta um Estado com seu trabalho e impostos. Mas em vez de fortalecer o caráter público da escola, desperdiça-se a noção de

público, isto é, coletivo, em detrimento do privatizado. Mas mesmo a noção de público merece um novo tratamento, como discutiremos no próximo capítulo.

8.4 – Observação das escolas de educação infantil

Pudemos frequentar por pouco tempo duas escolas municipais de educação infantil na cidade de Bauru-SP. O objetivo das visitas era observar as primeiras relações de alteridade das crianças, como elas se relacionavam, como valoravam o que provinha de outras e como lidavam com as primeiras noções de certo e errado, e também entrevistar professoras dessas mesmas escolas. Conduzimos uma entrevista semiestruturada em torno de apenas três perguntas: vocês observam propensão das crianças à competição ou à colaboração? Entendem que a cooperação é favorável ou prejudicial ao desenvolvimento das crianças? O que a escola pode fazer para conduzir relações menos competitivas e individualistas entre as crianças?

Por uma série de limitações, não consideramos as observações diretas da interação das crianças relevantes o suficiente como fonte de dados. Além disso, conseguimos fazer poucas entrevistas do ponto de vista quantitativo, oito no total. Mas por meio delas pudemos constatar fatos interessantes. A primeira é a disseminação no cotidiano escolar da teoria piagetiana do egocentrismo, todas as professoras concordaram em dizer que era difícil analisar a alteridade infantil dos dois aos três anos porque nessa fase elas eram egocêntricas. Segundo, depois dessa fase, dos quatro aos cinco anos, elas tendem à cooperação, todas relataram que se uma criança percebe outra em dificuldades, a ajudam imediatamente. Uma das professoras acrescenta o fato de que os alunos de inclusão geralmente são alvo de grande solidariedade nessa fase. Muito interessante essa tendência à cooperação, cremos que deva ser mais estudada.

Contudo, quando o assunto é brinquedo, elas competem, querem o objeto para si e não conseguem dividi-lo. Isso nos parece interessante, pois a noção de propriedade vem sempre com o objeto. Desde sempre na nossa história, a relação com eles é mediada pela noção de propriedade privada. Uma das aprendizagens mais precoces e persistentes da nossa vida é a noção de posse, só rompida por práticas sociais críticas e coletivas. Essa educação transcende o espaço escolar, mas aparentemente se transforma muito pouco nele, como mostrou a pesquisa de Magalhães (2016). Uma das professoras destaca que no dia das crianças, passado há pouco quando das entrevistas, as crianças levaram seus brinquedos novos à escola e inevitavelmente os compararam, os valoraram, e sem entrar em detalhes, disse que muitas crianças sofreram por ter um brinquedo supostamente inferior. Em uma das escolas, aboliram

o “dia do brinquedo” por causa disso. Parece que a relação com a mercadoria e propriedade privada desde a atividade objetual-manipulatória abre de alguma forma as portas para a vivência do antagonismo entre ‘eu’ e outro.

Todas as professoras também concordaram que a cooperação é desejada na escola, que a incentivam. Três delas destacam que tentam construir as regras de conduta com as crianças a partir de princípios igualitários e que elas geralmente as entendem e cumprem. Concordam que as crianças conseguem compreender as noções de certo e errado e que com sua ajuda, as crianças conseguem entender algumas consequências de suas próprias ações. Uma destaca que a noção de certo e errado faz sentido para eles por causa das agressões físicas, quando batem ou apanham, tal noção fica palpável.

Uma professora destacou que quanto mais velhas as crianças, mais competitivas. Duas levantaram diferenças de gênero, afirmando que as meninas competem mais entre si, geralmente por atenção, sendo que uma dessas duas professoras acrescentou o elemento da valoração da beleza, que as meninas já competem para ser ou para ter a roupa mais bonita. Uma professora disse que nas escolas de tempo integral, as crianças competem e brigam mais, provavelmente por causa do maior tempo de convivência. Os meninos, por sua vez, competem mais pelos brinquedos.

Esses foram os dados de observação que pudemos recolher nas escolas de educação infantil, nada conclusivo ou suficiente para grandes generalizações conceituais sobre a relação entre alteridade e valoração, mas serviu ao menos para iniciar um olhar sobre a realidade.

Em suma, esperamos ter demonstrado pela reunião dos fatos descritos neste capítulo, a relação existente entre formas de sociabilidade, vivências e a atividade de valoração.

Capítulo 9 – Educação e moral: apontamentos à atividade pedagógica

Este capítulo retoma o tema da educação valorativa ou moral e objetiva estabelecer relações entre o processo psicológico de formação de valores e a prática pedagógica, de forma a apontar elementos para a organização da educação moral. Avaliamos, contudo, que uma orientação sistematizada sobre ela está além das possibilidades e objetivos desta pesquisa. Nos limitaremos, por isso, a desenvolver alguns pontos que servirão de substância para debates e, oxalá, o avanço coletivo do conhecimento.

As primeiras perguntas a se responder são: é possível uma educação moral, ou dos valores? Para quê afinal educá-los? Em que sentido deveria ser essa educação?

9.1 – Crítica da educação moral

Até onde ela [a educação moral tradicional] se revelou na criação da sua força e do seu poder, onde obteve êxitos plenos, mesmo ali revelou que é capaz apenas de criar uma criança bem intencionada e cautelosa, pusilânime e propensa à subordinação, obediente e covarde. E isso devia-se ao fato de que todo o sistema de educação moral se baseava em um princípio autoritário dos pais ou mestres, sentido esse mantido pela sanção da recompensa e do castigo, da intimidação e do bem-estar. “Obedecei aos mais velhos e te darás bem, do contrário te darás mal”. Eis a fórmula grosseira porém precisa dessa pedagogia (VIGOTSKI, 2010b, p. 313)

A crítica da educação moral direta é algo deveras simples, ela sempre foi reacionária. Vigotski em *Psicologia Pedagógica* (2010b) já destilava uma crítica contra a educação direta de preceitos morais, pois entendia que sua educação estava tradicionalmente ligada aos valores da classe dominante: “a educação moral em cada escola coincide inteiramente com a moral da classe que orienta a escola” (p. 296) Por isso consistia numa moral da obediência, em que a emoção central era o medo. A educação moral remontava a cartilhas francesas do século XIX sobre bons costumes e etiqueta e se sustentava pela coerção e normatização conservadora da vida. Filgueiras (2006) confirma Vigotski e diz que a educação moral realmente começa na França, no período pós-revolução francesa, com Condorcet e Lepeletier, para quem a escola deveria educar uma moral laica, republicana e cidadã, preparar as crianças para a vida em sociedade. E isso perdura ao longo do século XIX. E. Durkheim era um de seus entusiastas, e dizia que toda sociedade se baseava numa moralidade e que a escola era a preceptora que formaria as pessoas para viver nela (FILGUEIRAS, 2006).

Além de consubstanciar valores dominantes, afirmava Vigotski: “as regras da moral representam na alma da criança um sistema de reações puramente verbais, inteiramente dissociadas do comportamento” (p. 305). Para ele, o ensino moral além de estéril era prejudicial, só educaria crianças obedientes, mas moralmente vazias. Se fosse para ensinar o medo da punição e não como fazer escolhas livres, era melhor abolir de uma vez a educação moral. Por isso defendia que não houvesse qualquer tipo de ensino moral na escola, ao menos que se soubesse ensino moral. Para ele, a moral deveria ser simplesmente vivenciada na escola (pós-revolucionária), pois era o tecido que dava coesão às relações sociais.

Para ele só a liberdade da escolha era educativa, uma vez que é condição indispensável para uma verdadeira moral. “Toda relação não livre com um objeto, todo medo e toda dependência já significam a ausência do sentimento moral. O ético é sempre livre em termos psicológicos” (p.307). Apesar de escrever esse texto numa fase em que ainda pensava o desenvolvimento sob a dinâmica inato-aprendido, ele consegue definir princípios interessantes para a educação moral, pois identifica algo que lhe é essencial: a relação com a *escolha*. Vigotski é surpreendente mesmo como reatologista, seu texto já percebe a relação entre o desenvolvimento intelectual e o moral, que um não garante o outro, mas que existe dependência entre eles, que o desenvolvimento intelectual é condição favorável para a educação moral. Teses essas que também consideramos corretas.

9.1.1 – Educação moral e cívica no Brasil

No Brasil as experiências com a educação moral não são muito diferentes, Frediani e Honorato (2017) e Filgueiras (2006) mostram que desde os primeiros anos do período republicano já se discutia a educação moral da população, ainda sob o fervor da modernização republicana no país. Se almejava uma educação moral laica e cidadã, bem aos moldes franceses e contra os valores monárquicos. O tema cresce de importância, até que em “1925 através da Reforma ‘Rocha Vaz’ passou a fazer parte do currículo obrigatório do Ensino Secundário sob o título de Instrução Moral e Cívica” (FREDIANI; HONORATO, 2017, p. 5477).

Em resumo, a trajetória da disciplina é de entrada e saída do currículo, mas a educação moral sempre se mantém entre as pretensões da classe dominante. Em 1934, com a Reforma Francisco Campos, foi substituída por ensino religioso, de moral católica. Em 1937 com o Estado Novo, educação religiosa se torna facultativa e Educação Moral e Cívica (EMC) volta, não como disciplina, mas como o que se chama hoje de tema transversal, algo que deveria perpassar todas as aulas e as relações escolares. Depois retorna formalmente como disciplina

obrigatória em 1969, logo após o AI-5 e em respostas às grandes manifestações populares de 1968 (FILGUEIRAS, 2006). Foi promulgada pelo Decreto-lei 869/1969¹²³. ECM refletia quase perfeitamente os interesses diretos da formação moral na ditadura, pois permitia a imposição de seus padrões de civilidade e cidadania por mediação do sistema escolar de educação. Citando a pesquisa de Vaidergorn (1987)¹²⁴, Filgueiras (2006) diz que a disciplina representava certas doutrinas, “liberalismo, conservadorismo, romantismo, catolicismo, positivismo e a doutrina da segurança nacional” (p. 04).

EMC tinha uma importância estratégica, tanto que foi destacada a Comissão Nacional de Moral e Civismo para acompanhar, regulamentar e fiscalizar o desenvolvimento dos programas de educação moral. A formação moral da classe trabalhadora e a disseminação de certos valores cumpriam o papel de dar coerência ao discurso político dos militares, emissários da agenda estadunidense. “Educação Moral e Cívica representou um dos mais significativos exemplos da política anticomunista do regime militar brasileiro. Em todos os níveis de ensino operou como mecanismo de inculcação de valores, padrões e concepção de mundo oriunda dos teóricos do regime militar.” (VIEIRA, 2001, p. 82). “As crianças teriam sua personalidade formada desde cedo, de maneira a prepará-los contra a propaganda subversiva, quando viessem a se tornar adolescentes” (FILGUEIRAS, 2006, p. 41). A disciplina só foi revogada em 1993, oito anos após o fim legal da ditadura militar.

Filgueiras (2006) lembra que, substituindo a experiência “equivocada” (eufemismo liberal da linguagem dos PCN) da EMC, Ética se torna tema transversal dos PCN no governo neoliberal de FHC, mas agora apostando numa escola democrática, numa linha não autoritária, construtivista, de incentivo à autonomia e respeito multilateral. Fica patente assim, que a formação moral da classe trabalhadora é do interesse da classe dominante, pois mudam-se as formas e ênfases, mas mantém-se o controle do discurso sobre a moral. Ensinar o quanto antes o que é justo, certo, digno, etc., é muito importante do ponto de vista da reprodução da sociedade.

123 - Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969).

124 - Ensino Superior e Regime Militar no Brasil: a trajetória da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca (1963-1976)

9.2 – Conteúdos valorativos e educação emocional

Há ainda diferentes formas de educação moral, que não somente a doutrinação do pensamento e dos hábitos. Retomemos as ideias do segundo capítulo sobre o aprender a aprender e respondamos como se expressa a educação de seus conteúdos valorativos. Há outras formas de “educação moral e cívica” que também se prestam à dominação: a educação emocional. Ela vem se mostrando forte tendência educacional no período coincidente com a reestruturação produtiva, o que nos remete, também, às formas toyotistas do controle da subjetividade.

Essa modalidade educacional vem se desenvolvendo há algum tempo, como registra Patto (2000). Ela dialoga com o *best seller* dos anos noventa, *Inteligência Emocional*¹²⁵ e analisa Programas universitários estadunidenses de educação de competências sociais e emocionais, também chamados de “alfabetização emocional”; mostra como e porque a educação emocional se estabeleceu na agenda da classe dominante no fim do século passado. Descrevendo o Programa de Competência Social da universidade de Yale em New Haven¹²⁶, afirma que ele declara certos objetivos e valores, mas mantém reserva sobre outros, implícitos. Celebra-se aprender a viver bem (lembramos dos quatro pilares da educação para o século XXI), aprender a resolver conflitos, controlar de impulsos, enfrentar a ansiedade, ter competência pessoal para atingir objetivos, ter popularidade e, principalmente, aprender a lidar com a raiva. Ela destaca que a raiva e a tendência antissocial estão no centro dos Programas, instalados sempre em escolas de bairros pobres. O aumento dos índices de suicídio, criminalidade, abuso de drogas são tomados como sintomas de *doenças sociais* e devem ser trabalhados efetivamente com medidas preventivas como a educação emocional, de forma que as pessoas desenvolvam sua “inteligência emocional”.

As dezenas de programas desse tipo espalhados pelo território norte-americano têm em comum o objetivo de treinar a identificação, a avaliação, a nomeação e a expressão de sentimento, o adiamento da satisfação; o controle dos impulsos (em especial a raiva e o medo); a resolução adequada de conflitos; a comunicação eficiente; a resistência a influências negativas; o enfrentamento criativo de “provocações sociais”; o otimismo, a alegria e a autoconsciência. (PATTO, 2000, p. 157)

O livro *inteligência emocional* sustenta que as emoções e o caráter são moldáveis e, portanto, podem ser desenvolvidos por meio de algumas técnicas e preceitos, como aprender a

125 - GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Lançado no Brasil em 1995.

126 - Cidade estadunidense do estado de Connecticut.

nomear, identificar e controlar emoções. Ele diz que temos o direito de controlar nossas emoções, pois elas são um resquício de um passado que não nos diz mais respeito¹²⁷. Devido a uma disparidade histórica entre o desenvolvimento adaptativo das emoções e a criação de uma vida cultural, portamos capacidades e reações emocionais primitivas, inadequadas ao estilo de vida que agora levamos em sociedade. Algumas pessoas têm características cerebrais que tornam esse descompasso mais ou menos dramático. No caso de pessoas desadaptadas, também chamadas de incompetentes emocionais, o descompasso é grave. E é exatamente entre elas que o treino de competências sociais é mais necessário, treino este que consiste simplesmente em controle racional e voluntário das emoções. “A ideia de fundo é administrar as emoções, está-se, portanto, diante de mais uma área de *management*¹²⁸” (PATTO, 2000, p. 162) [grifo no original]. E depois enfatiza: “Ao contrário do que pode parecer, Inteligência Emocional não faz um elogio da emoção, mas da razão, como instrumento de adaptação das pessoas aos ditames sociais” (pp. 163-164).

O que repousa implícito na educação emocional dessas experiências históricas (e até hoje) é o objetivo de disciplinar as emoções da classe trabalhadora, no caso, a mais explorada, e a valoração positiva de uma vida adaptada ao cotidiano da classe trabalhadora, para Goleman, uma vida virtuosa é autodisciplinada¹²⁹ e automotivada, sucesso é ter um bom emprego e um casamento estável. A autora denuncia os esforços do governo estadunidense e de suas universidades para tentar controlar de forma mais eficiente os impulsos e evitar comportamentos delinquentes. Para Patto (2000), “todas as estratégias educativas incluídas nos programas de desenvolvimento de ‘aptidões sociais e emocionais para enfrentar a vida’ contém o objetivo implícito de sustentar o desígnio hegemônico de produção de consenso pelo controle das opiniões divergentes, das reivindicações sociais, da resistência política, da desobediência civil” (p. 167)

À medida que a leitura de *Inteligência Emocional* prossegue, cresce a certeza de que o fantasma da revolta e da ira das chamadas minorias faz parte dos pesadelos dos guardiães da ordem no norte da América. Tais programas são fartos de mensagens que proscvem a indocilidade: pense duas vezes antes de agir; esfrie a cabeça; domine seus circuitos neurais; preste atenção aos sinais físicos de perda de controle; harmonize-se com o todo social; nada de protestos agressivos que resultem em caos social. O psicofisiólogo Paul Ekman vem para dar peso científico a esta ideologia: “a

127 - Vimos no capítulo cinco que essa é uma característica da concepção mais tradicional da teoria das emoções, a teoria James-Lange.

128 - Gerenciamento, administração.

129 - “o princípio fundamental do caráter é a autodisciplina; a vida virtuosa, com têm observado os filósofos, desde Aristóteles, se baseia no autocontrole. Uma pedra de toque que guarda afinidade com o caráter é a capacidade de motivar-se e orientar-se, seja ao fazer o dever de casa, concluir um trabalho ou levantar-se pela manhã” (GOLEMAN, apud PATTO, p.166)

raiva é a emoção mais perigosa; alguns dos principais problemas que destroem atualmente a sociedade envolvem o desencadeamento da raiva” (pp. 168-169) [grifo no original]

Com respaldo na neurociência, convincente pelo avanço técnico, cria-se um discurso neo-organicista, que toma lugar de destaque nas novas formas de explicação e justificativa do fracasso individual, vide o papel das associações nacionais de psiquiatria no atual debate sobre a medicalização na escola, que resulta na tão repetida culpabilização da vítima, que segundo a própria Patto (1999), em seu clássico, *A produção do fracasso escolar*, é a estratégia padrão usada desde o século XIX pela burguesia para tergiversar sobre a desigualdade estrutural do capitalismo. A educação emocional serve, assim, para ajustar os desadaptados, serve como sofisticação as formas de controle social.

9.2.1 – A educação de competências socioemocionais

A chegada e a persistência de iniciativas iguais hoje no Brasil mostram a força e a experiência acumulada na educação emocional. Assistimos à ascensão do que vem sendo nomeado de educação e avaliação de *competências socioemocionais* (CSE). Segundo Smolka et al (2015) e Silva (2017), o pioneiro dessa discussão no Brasil é o Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Unesco. Silva (2017) destaca que o IAS oferece a educação das CSE desde de 1997, mas desde 2011 os encaminhamentos para torná-la política pública têm se acelerado¹³⁰.

Viviane Senna (2017), presidente do IAS, defendeu na Folha de São Paulo¹³¹ que incluirmos a avaliação de competências socioemocionais é o caminho para mudarmos o paradigma do que entendemos como educação de qualidade e a forma de o Brasil ascender no *ranking* da avaliação internacional PISA (*Programme for International Student Assessment*), realizada pela OCDE. Inclusive o próprio PISA já mudou nesse sentido, diz ela que

130 - “Por iniciativa do IAS, a discussão sobre a formação de competências não cognitivas nas políticas educacionais brasileiras começou no final de 2011 com a realização, no dia 25 de outubro, do “Seminário Educação para o Século 21”. Esse seminário foi realizado pelo próprio IAS em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e com a UNESCO, com o objetivo de apresentar a gestoras/es públicas/os, educadoras/es, pesquisadoras/es, empresas, organizações não governamentais e organismos multilaterais os estudos do professor da Universidade de Chicago e Prêmio Nobel de Economia, James Heckman. Esses estudos, de acordo com Viviane Senna, comprovam que é necessário e possível “medir o alto e positivo impacto de uma educação integral na vida de crianças e jovens”, considerando-se como integral a educação capaz de fomentar “competências para além dos conteúdos escolares”, tal como a oferecida pelos programas do IAS desde 1997” (SILVA, 2017, p. 50) [grifo no original]

131 - SENNA, V. Caminhos para o salto na educação. Folha de São Paulo, 17/01/2017. Acessível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2017/01/1850403-caminhos-para-o-salto-na-educacao.shtml>. Último acesso dia 28/01/2018.

(...) a OCDE reconhece a necessidade de expandir essa fronteira, incluindo desenvolvimento intencional de competências socioemocionais (como persistência, abertura e colaboração). Por isso, na edição de 2015, o Pisa abarcou avaliação de resolução colaborativa de problemas, acenando para a inclusão de aspectos socioemocionais. (SENNA, 2017, s/p)

Ela diz também que a OCDE vem pesquisando a importância de competências socioemocionais e formas de avaliá-las por meio de seu Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI). E aqui no Brasil, a relação entre a OCDE e o IAS já é uma realidade: “No Brasil, parceria entre o Ceri e o Instituto Ayrton Senna possibilitou a elaboração de instrumento de avaliação de competências socioemocionais no contexto escolar, validado por uma aplicação com cerca de 25 mil alunos da rede estadual do Rio de Janeiro.” (SENNA, 2017, s/p).

Referindo-se a essa experiência na rede pública fluminense, Senna (2017) argumenta que competências como responsabilidade, abertura e determinação têm se mostrado vantagens explícitas entre estudantes, que os coloca a frente em desempenho escolar [muito próximo ao relato de Patto (2000), em que estudantes que conseguiram controlar impulsos tinham melhor resultado nos testes escolares]. O IAS estima que o Brasil saltaria da 64^a para a 38^a posição no PISA, caso oferecesse educação integral e de qualidade para todos. Isto é, educação de CSE.

Curiosamente, o instrumento de avaliação do IAS chama-se *Social Emotional or Non-cognitive Natiowide Assessment* – SENNA (Avaliação Nacional de Competências Não-cognitivas ou Socioemocionais), que se baseia no modelo pentafatorial de personalidade, também conhecido como *Big Five* ou OCEAN (*Openness, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, Neuroticism* – Abertura, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade, Neuroticismo) (SILVA, 2017). Emblematicamente, nem no idioma o IAS consegue inovar em relação aos modelos estadunidenses. Mas a eleição dessas cinco características de personalidade revela muito mais que isso, revela a valoração subjacente à educação emocional, o que a classe dominante valora como importante para aquisição da classe trabalhadora. Essas são cinco características de adaptação individual ao capital, valoradas como educação de qualidade pela sua classe gestora. É isso que estabelece um fio condutor entre todas as novas formas de controle adaptativo, do toyotismo ao neoconstrutivismo, à neurociência e à educação emocional. Como trazem Smolka et al (2015), a avaliação de CSE “destacam a capacidade individual de superar os desafios, de modificar a situação social, de atingir benefícios próprios e alcançar o sucesso conforme um padrão ideal previsto, conformando a personalidade ao meio.” (p. 224).

Isso explica o engajamento institucional tão volumoso para tornar a escala SENNA uma *política pública* para a educação nacional (SMOLKA et al, 2015). A pesquisa de Silva (2017) também traz dados interessantes sobre o envolvimento da OCDE, da UNESCO, da Secretaria de Assuntos Estratégicos (da Presidência da República), do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ) e da CAPES (que lançou edital para projetos de educação de CSE em 2014¹³²). Isso é bastante revelador dos encaminhamentos das políticas públicas atuais voltando-se para as CSE. Em 2014 o CEE/RJ assume para si a tarefa de implementar a avaliação de CSE e em 2017 a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a incorpora desde a educação infantil até o ensino médio, ou seja, já estamos falando de fato consumado. Finalmente, como mais um indício da relação entre capital privado e estado mínimo no neoliberalismo avançado, a Kroton educacional, maior empresa a explorar o mercado educacional no Brasil, incorporou a formação de CSE no currículo de seus cursos de graduação. A nova pedagogia da adaptação é socioemocional.

Diante do exposto, parece inevitável que as competências socioemocionais sejam definitivamente incorporadas às políticas educacionais no Brasil, o que torna imprescindível compreendermos o papel específico que essas competências vêm desempenhar na educação escolar e na sociedade de um modo geral. (SILVA, 2017, p. 61)

Concordamos que esse seja o caminho para a compreensão da formação de valores morais no contexto da adaptação individualista, não há como se desviar da educação emocional.

9.3 – Por uma educação moral emancipatória

A educação moral é necessária? Aqui vamos com Vigotski, se para repetir as experiências hegemônicas, deixemos a educação moral de lado de uma vez por todas. Mas ela seria *necessariamente* uma ferramenta nas mãos da classe dominante? Por exemplo, durante o governo João Goulart, com Anísio Teixeira no MEC e outros educadores e educadoras de renome no Conselho Federal de Educação (CFE), houve entusiasmo em relação à possibilidade de educação moral. Em 1962, o CFE queria instituir educação cívica nas escolas brasileiras, inexistentes desde 1934; criou a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB), a ser ministrada no ensino secundário e ginásial. Contudo, “Com o Golpe em abril de

132 - Cujas primeiras colocadas foram a professora da UFSCar, Zilda Aparecida Pereira Del Prette, com o projeto Educação a Distância: articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola. (SILVA, 2017). O que se chama na Análise do Comportamento de Habilidades Sociais, não passa do conceito chave de uma modalidade de educação emocional adaptativa.

1964, as portarias do CFE sobre a Educação Moral e Cívica sofreram revisões e são revogadas pelo novo governo, que pretendia *reformular o enfoque* dado à formação moral e cívica dos estudantes” (FILGUEIRAS, 2006, p. 49) [grifo nosso]. OSPB também mudou de programa e substituiu História e Geografia.

Mas se o enfoque pode ser mudado, então a educação moral não é necessariamente uma ferramenta de imposição de valores e doutrinação política, ela pode ter um sentido emancipatório. A questão está no seu *conteúdo* valorativo e político, à seu papel na estrutura e funcionamento da sociedade, e não ao fato de se ela deve existir ou não. Diferenciar uma moral repressiva de uma libertadora é a primeira tarefa para que possamos organizar qualquer tipo de educação moral. Nem toda regra é repressiva, nem toda restrição é um mal, nem toda norma fere a autonomia; do mesmo modo que nem toda permissão é libertadora, nem toda espontaneidade é construtiva, etc. O que importa é definirmos o conteúdo moral, seus valores centrais em sua função política e daí pensar numa organização pedagógica que não fira seus fins. Existe a moral repressiva, que é a da obediência cega, da subordinação, do embotamento emocional, do exercício da escolha heterônoma; e também existe a moral libertadora, que indica princípios orientadores da construção de relações sociais mais justas, que ajuda a diferenciar o certo do errado, ou melhor, que valoriza o certo e o errado de um ponto de vista social e historicamente libertário. Finalmente, estamos em um momento histórico em que valores importantes estão em disputa, como viemos tentando contextualizar desde a introdução desta exposição. Se hoje temos que defender o óbvio, então não podemos nos omitir em relação à moral e aos valores.

Salva do esquecimento, a educação moral precisa ser simplesmente repensada. A primeira coisa a se fazer nessa reconstrução é declarar os valores centrais da visão de mundo que vai sustentá-la. Isso é *necessário* do ponto de vista emancipatório. É uma prática histórica da direita política tergiversar sobre seus valores, de não explicitá-los e não sustentar coerência entre suas ações e defesas morais. Como disse Vigotski (2010b), “a moral burguesa era forçada a praticar a hipocrisia porque ensinava uma coisa e fazia outra” (p. 297). É impossível discutir moral num plano histórico concreto sem se posicionar sobre a natureza da organização social em que se vive. Se isso acontece, entra-se necessariamente na metafísica das forças psíquicas humanas, como o discurso liberal emulou tantas vezes, cada hora com uma nova sutileza. Ou não é pelo menos desde o século XIX se justificam as desigualdades sociais com diferenças individuais? (PATTO, 1999). Só fora do plano histórico é possível defender no mesmo discurso a igualdade e a propriedade privada; a paz entre os povos e o livre mercado, como fazem UNESCO, OCDE, Bando Mundial, FIFA, e quaisquer instâncias

do poder burguês. Só a incoerência histórica pode explicar o discurso liberal. O destino da utópica tríade da Revolução Francesa revela tudo que a burguesia pode fazer, inclusive com suas próprias bandeiras quando as circunstâncias mudam.

Valoremos então como centrais na nossa visão de mundo: a liberdade, a justiça, a igualdade (social e de gênero), a democracia (substantiva), a paz, a abundância de alimento e água doce, uma relação não predatória com o Planeta e a restituição histórica dos povos escravizados, exterminados e oprimidos. Essa declaração é o primeiro passo para a construção de qualquer educação moral, pois ela mesma é um sistema de valorações, que se não elegeer seus centros e objetivos da vida coletiva, fica sem conteúdo. Por isso insistimos que somos obrigados a relacionar a moral a uma visão política geral de mundo. No plano da história, nossa moral não é um sonho, muito menos descolada da realidade, ela é simplesmente crítica: *anticapitalista* do começo ao fim¹³³. Em temas de “escola sem partido”, é preciso fincar bandeira e dizer: escola só com partido. Repetindo a citação de Vigotski (2010b), mas agora com outra intenção, pois “a educação moral em cada escola coincide inteiramente com a moral da classe que orienta a escola” (p. 296). A crítica anticapitalista e orientação moral devem se unir em um só objeto, só assim poderemos sequer vislumbrar uma educação moral emancipatória.

Delari Jr (2013) identifica três princípios éticos na obra de Vigotski: cooperação, superação e emancipação, que, mesmo de forma implícita, a perpassam. Estão no sentido que atribuíam ao desenvolvimento, no conceito de zona de desenvolvimento próximo (ou iminente), no papel da colaboração entre pares na educação, ao papel do outro no desenvolvimento das funções psíquicas, na ideia do desenvolvimento como surgimento do novo. Os três princípios revelam, portanto, a necessidade de superação coletiva da sociedade que restringe o desenvolvimento, desagrega e escraviza, o que parece dar força para a ideia que defendemos. Aí está mais uma marca do socialismo no pensamento de Vigotski. Falando de educação moral, ele dizia que somente a negação de uma vida hipócrita pode educar corretamente as crianças. “Assim, Vigotski deixa no horizonte a possibilidade da organização coletiva de nossa conduta moral (DELARI JR, 2013, p 58).

Mas isso nos leva a outro problema, que é como reorganizar as relações dentro da escola de forma que ela sustente outro sistema de valores e outras formas de relação. Cremos que isso ainda precisa ser desenvolvido de muitos pontos de vista, especialmente

133 - Se alguém tem dúvidas em relação à veracidade da ideia de que o capital é estruturalmente incapaz de realizar os fatos sociais elencados, sugerimos o estudo da economia política e sociologia do campo marxista. Isto está estabelecido desde a análise de Marx sobre a sociedade produtora de mercadorias, há quase dois séculos. Há muitas formas de acesso a esses conteúdos desde de bibliotecas, à internet, blogs, sites, jornais e cursos. O do NEP 13 de Maio é um excelente exemplo.

considerando os limites institucionais da escola pública. Mas pelo que levantamos até agora nesta exposição, não há outra forma de organizar uma educação moral que não repensando e transformando, na medida do possível, as vivências e a sociabilidade escolares. Não basta que as pessoas compreendam intelectualmente o que significam a liberdade, a justiça, a restituição histórica, etc, é preciso ir além disso e criar *vínculos pessoais* com elas. E a criação desses vínculos só pode acontecer dentro de um sistema real de vida e educação, as crianças tem que vivenciar a valoração desses fatos sociais para poderem compreendê-los e se posicionarem em relação a eles. Mas só poderão vivenciar esses objetos como valores em outra forma de sociabilidade.

9.4 – Educação moral e formas de sociabilidade

A moral é um sistema de valores que nos orienta na realidade social, que permite a coerência entre ação e valoração. A educação moral deve corresponder a essas características e cremos que pela sua complexidade, só pode ser efetiva como produto de uma reorganização das formas de relacionamento entre as pessoas. Não é efetivo moralizar a ação, conduzi-la de fora ao comportamento e à reflexão, ela deve ser construída ao longo de um processo de escolha e avaliação. Por isso mudar as formas de sociabilidade parecer ser o caminho para a educação de valores. Mas se não é possível iniciar imediatamente uma revolução social, pensemos ao menos em como alterar a sociabilidade escolar. Como podemos construir outros vínculos e vivências entre as crianças, organizados pela necessidade de colaboração para que superemos nossa condição histórica em direção a uma sociedade livre? Em outras palavras, como criar uma “alteridade ontopositiva”, que possa favorecer a associação da classe trabalhadora?

Olhemos para uma experiência bastante desenvolvida do passado, para tentarmos compreender as tarefas do presente. Almeida (2014) analisa a relação entre mudança dos processos educativos e a sociabilidade na Comuna de Paris (1871). Destacaremos apenas alguns pontos de sua tese. A autora sustenta que a educação foi um dos principais fatores desencadeadores da Comuna por conta dos acontecimentos de cerca de uma década que a antecederam, e, ao mesmo tempo, um de seus efeitos. Isto é, houve uma preparação educativa da classe, mas, uma vez instaurada a Comuna, a educação sofre transformações qualitativas muito rápidas.

Mesmo que sua principal tarefa tenha sido lutar contra Versalhes durante todos os 72 dias em que resistiu, pôde consolidar uma experiência de educação revolucionária. Entre as

mudanças, podemos destacar a gestão dos trabalhadores, uma nova versão do caráter público da educação.

As bibliotecas e museus foram abertos a toda a população, extinguindo o espaço privado de produção e socialização do conhecimento. A produção de conhecimento deveria ser algo público e pertencer ao povo. A educação passou a ser gerida pelos trabalhadores e não pelo Estado republicano, particularista burguês. Um dado importante, capaz de apontar o impacto da política educacional dos *communards* pode ser analisado a partir do orçamento destinado para tal. O orçamento da educação primária que, mesmo com todo o problema financeiro da Comuna, em 1871, era o dobro de 1870 (p. 198)

Mesmo num estado de guerra, o orçamento para a educação na comuna era o dobro do que o estado francês destinara um ano antes. A educação agora era do povo, o acesso e a qualidade eram prioridades. E isso não era só um discurso bonito, foi levado ao último grau de coerência, a Comuna foi a primeira experiência histórica a oficializar e universalizar o ensino para todas as pessoas, inclusive as mulheres e meninas. “A educação deveria ser pública, gratuita, obrigatória e laica para todos e todas. As meninas teriam acesso à educação formal, algo inédito na história universal.” (p. 202). E não era só uma questão de acesso, “As mulheres desempenharam um importante papel na construção dos ateliês-escolas¹³⁴ femininos e na formulação das propostas educacionais. Dos seis nomes responsáveis pelo projeto de *Education Nouvelle*, três eram de mulheres: Henriette Garoste, Louise Laffite e Marie Verdire” (p. 203) [grifo no original]. Havia também creches para permitir que as mães trabalhassem. A igualdade fazia parte do sistema educativo da Comuna.

Outros pontos de destaque eram a laicização da educação, também avessa à prática escolar da época, que era o ensino religioso. Como destaca a autora, a educação laica foi uma invenção da Revolução Francesa, mas logo que a burguesia reagiu às primeiras lutas proletárias, não teve remorsos ao compor forças com os setores remanescentes da nobreza, assumir novamente o ensino religioso.

Havia também a preocupação pela unificação entre teoria e prática, ou entre trabalho manual e intelectual. O delegado da instrução, Edouard Vaillant, homem destacado pela sua cultura, correspondia-se por cartas com Feuerbach, entre outros detalhes, dizia que a comuna deveria buscar uma síntese entre ação e pensamento. Isso tinha implicações práticas como não formar mais operários do que a indústria precisava, pois isso geraria concorrência, que devia

134 - “Os *communards* representam uma geração orgulhosa do trabalho manual, qualificado, compreendendo-o como síntese do trabalho manual e intelectual. A delegação de uma das vilas de Paris (II arrondissement) evidencia isso num texto, no *Journal Officiel*: ‘Que cada criança, de um ou outro sexo, depois de percorrer o ciclo de estudos primários, possa seguir as escolas-ateliês, apropriando-se de uma série de elementos, de uma ou duas profissões manuais, este é o nosso objetivo’” (p. 206)

ser eliminada. Essa unidade levava o projeto educativo da Comuna para além da educação profissional, era uma proposta de educação integral.

Esta concepção de educação integral, apesar de pouco experimentada pelas condições já relatadas, aponta elementos de maior ruptura com a sociedade anterior. A educação integral expressa uma nova concepção de sociedade, em que a divisão social do trabalho capitalista se apresenta como método ultrapassado, incapaz de garantir um pleno e verdadeiro desenvolvimento da humanidade e, portanto, das capacidades e habilidades de cada sujeito. Ao desmistificar os comandantes, os que operam e controlam a produção de capital, como os únicos capazes de formular e organizar o processo fortalecia a classe trabalhadora no sentido de revelar a real capacidade de cada sujeito, a partir de uma educação adequada ao livre pensar e à sociedade dos produtores. Nesse sentido, a proposta de educação integral aponta de modo seguro para a superação da forma de reprodução do modo de produção capitalista. (ALMEIDA, 2014, p.208)

Esse trecho mostra toda a riqueza que envolve a relação entre a visão geral de mundo e a organização da educação, cuja mediação é a valoração da igualdade e emancipação como centrais. A *Education Nouvelle* tinha um tripé: laicidade, gratuidade e omnilateralidade. Na nova sociedade, todas as pessoas poderiam se desenvolver sem restrições.

Agora imaginemos a precariedade das condições de vida e trabalho na Comuna. Como foi possível em tão pouco tempo implementar mudanças tão substantivas?

só mediante a tomada de poder, o momento em que a classe trabalhadora assume o controle da sociedade, foi possível graças a todas as outras medidas da Comuna, garantir a educação pública, gratuita, obrigatória para ambos os sexos, implantar a educação radicalmente laica, integral, ampliando a concepção de educação para além dos muros escolares e garantindo uma nova caracterização do público, agora popular e não mais estatal, particularista burguês. Nesse momento, a classe trabalhadora, representada pelos *communards*, expressou o nível mais avançado da consciência proletária até então. A Educação, antes um catalisador, revelou-se durante a Comuna como sendo a ferramenta central responsável pela construção da nova sociabilidade. Os *communards* levaram a sério esta tarefa, apresentando ao mundo uma nova noção de público, segundo a qual a maioria, os sujeitos sociais responsáveis pela produção da humanidade, assumiram o controle do processo. A Comuna de Paris foi capaz de revelar, na sua concretude, a síntese mais elaborada a respeito do papel da educação na luta de classes. Foi necessário mudar a educação para mudar a sociedade, assim como foi imprescindível mudar a sociedade para transformar a educação. (ALMEIDA, 2014, p. 288)

Foi a autogestão da classe trabalhadora que permitiu o que hoje nos parece uma façanha. Essa forma de educação é produto e produtora de uma nova concepção de público, como *popular* e não como *estatal*. E isso é sintoma de algo maior que a macrovisão de um sistema pedagógico, é da mudança radical da sociabilidade, da mudança do cotidiano, que, em

luta, dirige as pessoas à igualdade radical. Na experiência da comuna, foi necessário mudar a educação para mudar a sociedade e mudar a sociedade para mudar a educação (ALMEIDA, 2014). Essa é a relação contraditória entre determinação histórica das circunstâncias e determinação histórica da vontade, consubstanciada na relação entre luta de classes e educação.

Centralmente importante para o problema desta pesquisa é a mudança radical da sociabilidade, que permitiu novas relações, vivências e atividade coletiva de avaliação. Comparemos essa experiência com as ocupações de escolas e com a atividade dos grêmios, que confirmaremos o poder de educação da moral das atividades coletivas emancipatórias.

9.5 – Coletivismo como via da educação moral

“(…) a autogestão da escola, a organização das próprias crianças são os melhores recursos para uma educação moral na escola” (VIGOTSKI, 2010b, p. 318)

O único tipo de sociabilidade que pode amarrar os pontos que viemos desenvolvendo desde o início dessa exposição é o coletivista. Só uma sociabilidade coerentemente coletivista pode de uma só vez contrabalançar a competitividade individualista e criar novas relações de alteridade, vivências e vínculos afetivos entre as crianças. O coletivismo recoloca os objetivos sociais (que deixam de estar ligados a uma satisfação abstratamente plena do ‘eu’), os laços de dependência mútua e, assim, todo o sistema de valoração. Ele valora como desejáveis e decisivos a igualdade de direitos e deveres, a horizontalidade das relações e a maior relevância do ‘nós’ em relação ao ‘eu’. Quando as pessoas precisam estar juntas para alcançar objetivos coletivos, as importâncias mudam de lugar. Essa parece ser a melhor via para a educação moral na escola da classe trabalhadora.

Além da Comuna, que pode ser considerado um breve ensaio, apesar de tão interessante e coerente, uma experiência de educação coletivista mais longa e muito desenvolvida foi a soviética. Ela, contudo, não nos serve de modelo para cópia. Há uma série de especificidades históricas e geográficas da Rússia pós-revolucionária e do Brasil do século XXI. Como Roseli Caldart alerta no prefácio de Fundamentos da Escola do Trabalho, de Pistrak (2011), é preciso ler os soviéticos tentando compreender seu pensamento no contexto em que foi elaborado. Tentaremos, nesse esforço, destacar semelhanças e diferenças. Não esgotaremos a vasta experiência da pedagogia soviética nesse texto, pois ela é multifacetada demais e tão cheia de etapas e sutilezas que somente um trabalho exclusivamente dedicado a ela poderia elencá-las.

Segundo Caldart (In: PISTRÁK, 2011), o coletivismo era uma das características distintas da pedagogia soviética, pois estava ligada diretamente à própria experiência revolucionária daquele momento. Pistrak (2011) define todo o programa da escola experimental soviética em três pontos: a relação entre trabalho social e escola, o ensino pelo sistema dos complexos e a auto-organização dos coletivos infantis. É nesse terceiro ponto que ele mostra a importância da coletivização da vida e da sociabilidade escolar. Para ele, a escola é “arma ideológica da revolução” (p. 24) e por isso era importante ela conseguir preparar as novas gerações para uma sociedade tão diferente da anterior, introduzir as massas nos novos interesses e valores de classe, dar-lhes consciência dos novos objetivos da vida. O coletivismo perpassa tudo isso, pois recoloca os valores e objetivos em função do bem-estar e das condições de vida da maioria da população.

Um coletivo infantil, para Pistrak (2011), não é um mero agrupamento de crianças. Ou seja, as escolas não formam coletivos automaticamente, apenas por congregar crianças no mesmo espaço. Para ele, o coletivo se define pela consciência de interesses em comum e se a escola quiser criar um coletivo, deve instaurar nas crianças novos interesses. “A escola só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo das crianças no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil, e não apenas o lugar de sua formação” (p. 144). A preparação das novas gerações para vida na sociedade soviética perpassava não somente escolarização tradicional, mas a ‘recentralização’ da vida, por assim dizer, isto é, transformar o espaço escolar de gregário em coletivo. E isso envolve transformações profundas, de conhecimentos, hábitos, objetivos, valorações, rotinas e vínculos emocionais. Por isso o coletivismo é tão potente, porque reúne em si todas essas possibilidades.

O coletivismo é capaz de atender aos interesses dos indivíduos na medida em que supera a barreira entre eles e o coletivo. Para ele a:

Escola deve não somente formar, mas suscitar os interesses das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais. Poderíamos mesmo formular o raciocínio da seguinte forma: a escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças, em fatos sociais, cimentando com base nisso o coletivo infantil. A necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente à sua atividade. O coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização. (p. 144)

A unidade indivíduo-coletivo é algo bastante estranho aos nossos ouvidos, temos uma desconfiança intuitiva da possibilidade de sua existência, mas é exatamente esse o ponto. O

que sustenta nossa desconfiança é a consolidação secular da sociabilidade individualista. Sua ruptura não pode vir da simples compreensão e da força da vontade, mas da alteração prática da lógica geral das relações. É a mudança dos vínculos entre indivíduos que pode criar o coletivo e a criação do coletivo criará por si só a auto-organização. É a auto-organização que define a autonomia do coletivo, ela não é algo que se dá, se permite ou autoriza externamente; é um processo construtivo, a autonomia se conquista, se alcança.

A formação dos coletivos exige grandes esforços e suscita constantes desafios. A escola deve ensinar as crianças a se organizar em torno de assembleias, que passam a centralizar a comunicação, a avaliação e os encaminhamentos da ação do coletivo. Pistrak (2011) sustenta que o papel do professor é de auxiliar e deve ser progressivamente retirado de cena. Ao mesmo tempo que é necessária a mediação do adulto num processo de julgamento, por exemplo, de uma criança que rompeu as regras coletivas, é também necessário que elas consigam com o tempo resolver por si mesmas suas dificuldades. Só assim elas compreenderão as responsabilidades e a liberdade que a autonomia traz.

Nas escolas burguesas, a autonomia, a auto-organização e a democracia têm duas características marcantes: são dadas pelos adultos por proclamação, diz-se – agora a escola é democrática, as crianças são autônomas, elas decidem o que querem aprender, etc. Mas essa autonomia é falsa. A segunda é que são sempre limitadas pelo horizonte de reprodução do capital. Para Pistrak (2011), o estado burguês necessita “de cidadãos cujo cérebro nunca possa conceber a possibilidade de abalar as leis ‘imutáveis’ do país”. E depois acrescenta: “Do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal” (p. 139). Por isso a auto-organização das crianças na escola burguesa nunca ultrapassa a estima pela lei, a força da obediência e consiste, no essencial, em manter a autoridade do professor. Ele defende que as escolas soviéticas, por mais que não sejam democráticas no sentido burguês, são *democráticas de fato*, pois colocam as crianças diante de uma condição de participação real nos destinos sociais do país. Para ele, “a característica própria e essencial do regime soviético é a participação absolutamente indispensável das massas na organização do Estado, sua participação direta, baseada em sua iniciativa pessoal (p. 140). Ele enfatiza que o povo soviético não tem apenas direito de participar dos Soviets (Conselhos), mas também todo interesse em participar e ajudá-los, pois “os Soviets *são deles*” (p. 140) [grifo no original]. A necessidade futura de participar da direção do Estado soviético é o alicerce da formação dos coletivos infantis na escola.

A experiência da democracia escolar na pedagogia burguesa “pretendia basear-se somente nas particularidades psicológicas das crianças e, em

consequência, excluir a política da escola, mas, na prática, ela apenas se adaptava às exigências de um regime social determinado. A auto-organização dos alunos nas escolas ocidentais e norte-americanas pretende alcançar objetivos específicos da educação de classe, embora os negue. (p. 32)

Entre as duas experiências pedagógicas, a burguesa e a soviética, a diferença essencial está entre *psicologizar* e *politizar* a autonomia dos coletivos, diferença essa determinada pela relação prática entre escola e estrutura social e não somente pelo programa pedagógico. Enquanto na escola burguesa, a cooperação e a autonomia respondem às demandas psicológicas do autodesenvolvimento sem restrições, na experiência soviética, respondem a necessidades sociais mais amplas e historicamente determinadas. Em outras palavras, uma é individualista e a outra é coletivista.

9.5.1 – *Coletivismo e a pedagogia da coerência*

Anton Makarenko foi outro pedagogo que ficou renomado pelo envolvimento com a proposta da pedagogia coletivista. Segundo Bretas e Novaes (2016), ele, contrariando a tendência de praticamente toda a história da pedagogia ocidental e russa, deslocou o centro do aluno enquanto subjetividade, para a coletividade dos educandos. E essa é a operação fundamental, pois até mesmo as perspectivas críticas em pedagogia no presente mantêm o centro do processo no conhecimento, mas ainda relativo ao aluno e sua consciência, desenvolvendo muito pouco, ou nem se referindo, à coletividade. Para Makarenko, contudo, “a educação se realiza na e pela ação de todos, na medida em que o sentimento de pertencer e ser aceito na coletividade age como processo formador de conhecimento, moral e ética para o bem comum.” (BRETAS e NOVAES, 2016, p. 403).

As autoras analisam o livro *Poema Pedagógico*, obra máxima do autor, e descrevem os difíceis dilemas que ele enfrentava na Colônia Gorki, instituição educativa para jovens delinquentes. Eles tinham que lidar com furtos, brigas, armas, discussões, agressões de todo tipo e mentiras. Nesse contexto, somente a noção de coletividade servia para reorientar a perspectiva de vida de seus difíceis colonos.

Certa vez, um dos educandos furtou o dinheiro destinado ao pagamento dos professores que estava na gaveta de Makarenko. Após uma conversa com todos, tentando conscientizá-los de que estavam roubando de si mesmos, o dinheiro foi encontrado na cavalariça. Makarenko conta que até estava contente com essa circunstância e esperava que agora comessem a perceber o interesse coletivo e fossem obrigados a evitar novos furtos. (BRETAS e NOVAES, 2016, p. 414)

Em meio a tantos relatos reais e difíceis, bastante parecidos com as narrativas das periferias brasileiras, mas em outro contexto, é verdade, aos poucos os efeitos da coletividade começaram a aparecer. Os colonos começaram a se sentir responsáveis uns pelos outros, sempre organizados pelas ideias de igualdade e coletividade. “De acordo com as concepções de Makarenko, era no coletivo que tudo deveria ser realizado e discutido, só dessa forma o ‘homem novo’ seria constituído e poderia alcançar a felicidade.” (p. 415)

O coletivo era uma construção diária, o educador dava o exemplo, pois fazia parte da coletividade, inclusive vivendo a pobreza da colônia, como descrito por Makarenko, lhes faltava de tudo, até sapatos para vestir. Viver a coletividade politizada coloca uma série de exigência na relação das crianças entre si e delas com as pessoas adultas. Petrovsky (1997) destaca o mesmo ponto no sistema de Makarenko, que entendia que todas as pessoas deveriam participar da formação do coletivo na escola e respeitar sua autoridade suprema, inclusive e principalmente as adultas.

As normas de respeito, igualdade, ajuda mútua e confiança estão materializadas em Makarenko, do modo mais vivo, nas discussões coletivas de diferentes questões. Durante estas discussões, os adultos e as crianças estavam com igual posição e, quanto se tomava uma decisão, esta era lei para todos. Ao infringi-la não tinham direitos tampouco os adultos. Não existia nenhum problema de ‘duas morais’, e não podia existir enquanto a moral era única para todos. Precisamente nestas condições a coletividade adquire uma força enorme e se converte em educadora de cada um de seus membros. (p. 163) [tradução nossa]¹³⁵

Para Makarenko, segundo Petrovsky (1997), o princípio educativo da coletividade vem da coerência entre defesa teórica e ação prática. Se o coletivo é baseado nas normas de camaradagem, fidelidade e respeito, os indivíduos não se estranham nele, tampouco deveriam os adultos. A igualdade de posições, a democracia de fato, a participação de todos os membros sem exclusão seriam os princípios da educação moral, que deveria ser vivenciada na prática. Essa é a melhor maneira das crianças e adolescentes adquirirem a moral do adulto, membro experiente da sociedade socialista. Para Makarenko, a solução para os problemas sócio morais da adolescência é viver o centralismo democrático até as últimas consequências. Esses eram os valores da sociedade soviética e deveriam ser os valores da escola.

135 “Las normas de respecto, igualdad, ayuda mutua y confianza están materializadas en Makarenko, del modo más vivo, en las discusiones colectivas de diferentes cuestiones. Durante estas discusiones los adultos y los chicos estaban en igual posición, y, cuando se tomaba una decisión, ésta era ley para todos. A infringirla no tenían derecho tampoco los adultos. No existía ningún problema de “dos morales”, y no podía existir por cuanto la moral era única para todos. Precisamente en estas condiciones la colectividad adquire una fuerza enorme y se convierte en educadora de cada uno de sus miembros”

O sistema de educação de Makarenko, injustamente denominado por um psicólogo americano ‘autoritário’, é, por sua essência, de princípio democrático, não só graças a seus elevados objetivos, mas também ao eixo ético: o respeito à personalidade. Isto é o principal, o que faz falta ao adolescente. A educação da personalidade na coletividade, através da coletividade e para a coletividade é condição obrigatória e imprescindível do desenvolvimento da maturidade sociomoral do adolescente na direção socialmente correta e útil. Quanto mais ricos são os vínculos coletivos do adolescente e mais ampla sua colaboração com seus coetâneos e adultos nas diferentes formas de atividade socialmente útil, maior é a quantidade de valores socialmente significativa que vão assimilar, tanto mais rica será sua personalidade. (p. 232) [tradução nossa]¹³⁶

O recado de Makarenko, principalmente aos demais educadores, é simplesmente: *sejamos coerentes com a igualdade que pregamos*, sem medo de perder o controle da escola. Não sejamos hipócritas ao defender o coletivo e não nos subordinarmos a sua autoridade. É vivendo a democracia de fato que se formarão as instancias éticas essenciais. Esse é o alicerce para a educação valorativa ou moral. Como destaca Petrovsky (1997) “As novas formas que medeiam a conduta do adolescente, sua autoavaliação e a avaliação da atitude dos adultos dirigidas a ele, são a base da cosmovisão ética em formação” (p. 157) [tradução nossa]¹³⁷. E em seguida lembra que a adolescência é um “importante período de assentamento das diretrizes morais e sociais da personalidade” (p. 157).

Tomando a cooperação como princípio irrevogável, Petrovsky (1997) reconhece e elogia Piaget, que havia percebido que quando as crianças cooperam em plena horizontalidade, se desenvolvem eticamente de forma mais relevante que ao receberem, reproduzirem e obedecerem às regras vindas dos adultos.

9.5.2 – *Valoração e coesão coletiva*

Outro texto de Petrovsky (1986) contribui para aprofundarmos um pouco a relação entre a comunhão valorativa e o coletivismo, como a característica central de um tipo de sociabilidade. Ele cita estudos soviéticos que defendem que a coesão interna de um grupo é determinada pela *unidade valorativa e de orientação* (UVO) (p. 73). Tal unidade é uma espécie

136 - “El sistema de educación de Makarenko, injustamente denominado por un psicólogo americano “autoritário”, es, por su esencia, de principio democrático, no sólo gracias a sus elevados objetivos, sino también al eje ético: el respecto la personalidad. Esto es lo principal, lo que hace falta al adolescente. La educación de la personalidad en la colectividad, a través de la colectividad y para la colectividad es condición obligatoria e imprescindible del desarrollo de la madurez socio-moral del adolescente en la dirección socialmente correcta y útil. Cuanto más ricos son los vínculos colectivos del adolescente y más amplia su colaboración con los coetâneos y adultos en las diferentes formas de actividad socialmente útil, mayor es la cantidad de valores socialmente significativa que va a asimilar, tanto más rica será su personalidad”

137 - Las nuevas formas que mediatizan la conducta del adolescente, su autoevaluación y la evaluación de la actitud de los adultos hacia él, son la base de la cosmovisión ética en formación.

centro articulador de diversos elementos importantes, das disposições, objetivos, valorações, critérios e posições do grupo perante os objetos. Ao contrário das teorias norte-americanas sobre a coesão grupal, que a posicionavam no campo afetivo, os estudos soviéticos sustentam que a coesão grupal depende da UVO. A coesão do grupo se define, em suma, pela unidade interna de seus objetivos e valorações, pelos pontos que definem seu centro, o que incorpora por superação o elemento afetivo.

Em seguida, Petrovsky (1986) diz que quanto mais coincidência entre as valorações dos indivíduos e as questões mais significativas para o grupo, mais forte é o grupo. E a base dessa possível coincidência é a atividade conjunta e socialmente condicionada com um caráter objetual, ou seja, pelos seus objetivos e métodos principais. É isso que define o envolvimento e a coesão, o que demonstra a relação de dependência entre os processos valorativos e o conjunto da atividade dos grupos. Segundo ele, “a unidade valorativa e de orientação nos coletivos é, antes de tudo, a aproximação das valorações na esfera moral e laboral e no enfoque dos objetivos e tarefas da atividade conjunta” (p. 74) [tradução nossa]¹³⁸.

O grupo tem o atributo que recolocar as valorações acerca dos indivíduos, segundo pesquisas de R. S. Weisman e L. E. Komarova (In: PETROVSKY, 1997, p. 81), as qualidades da personalidade são atualizadas de acordo com o que é significativo para o grupo. Tudo isso definido pelas diretrizes gerais dos coletivos em questão, tanto dos quais a criança ou jovem participam imediatamente, quanto das coletividades maiores que a integram, como a União Soviética em si.

Creemos ter reunidos algumas explicações importantes que mostram a relação de intimidade e mútua determinação entre o coletivismo, as características da atividade dos grupos e a valoração. O que fortalece a ideia que uma educação de valores deva se organizar pela mudança intencional do tipo de sociabilidade das crianças na escola. Uma sociabilidade coletivista recoloca vínculos, objetivos, parâmetros e muda a atividade valorativa, transformando as qualidades atribuídas às pessoas e aos fatos sociais.

Nos resta pensar, contudo, quais são os alicerces para construirmos uma sociabilidade coletivista na escola brasileira. Nas experiências que acabamos de descrever, a unidade do coletivo era a própria URSS, que sustentava concretamente uma referência maior, quase absoluta, de coletividade. Essa é precisamente a maior diferença em relação à nossa condição atual. O que nós temos como referência de coletividade em nossa sociedade real, se o capital destrói e aliena toda coletividade, ainda mais em seu momento atual? Teríamos algum apoio

138· La unidad valorativa y de orientación en el colectivo es, ante todo, la aproximación de las valoraciones en la esfera moral y laboral y en el enfoque de los objetivos y tareas de la actividad conjunta.

para iniciarmos a criação de novos vínculos entre as crianças, para transformar um agrupamento em um coletivo?

Defendemos que sim, nos resta a identidade do povo, o caráter potencialmente popular da escola pública, como reivindicado nas ocupações de escola, como vivo na Comuna. Mas para nós, o público ainda é sinônimo de estatal e precisa se desenvolver para popular aqui no Brasil. Outra fonte é o próprio conceito de democracia, que deve ser disputado. Devemos reivindicar uma democracia *sempre* adjetivada, como diria Lênin em seu debate com Kautski¹³⁹. Para ele o conceito de democracia puro, sem adjetivos, sempre foi arma da burguesia. Só nos interessa uma democracia das(os) de baixo, democracia popular, democracia de fato, substantiva, socialista, todas elas são interessantes. Temos o passado de resistência e lutas populares esquecidas pela escola burguesa, todas as insurreições massacradas que o Brasil já gestou. Como disseram Adoue e Pinassi (2017), hoje a esquerda brasileira, “na periferia, idolatra o passado francês, russo e não reconhece a própria história passada e presente” (s/p). Temos que resgatar a nossa identidade latino-americana, fortemente negligenciada, pois nossas ‘veias abertas’ parecem não estar na América Latina (não é por acaso que a televisão alimenta o narcisismo). Temos muitos pontos de agregação para fomentar uma noção de coletivo, todos eles relacionados à luta por libertação. O ensino da história dos vencidos está articulado à identidade ‘dos de baixo’ e nos parece ingrediente indispensável de uma educação moral. Utopicamente, esse coletivismo deve apontar para um sentimento de pertencimento à humanidade, na busca de uma universalidade ainda inexistente na história, que na nossa visão é representada pelo socialismo.

A saída para a escola parece ser alterar conscientemente as relações de alteridade para um sentido político coletivista. As primeiras vivências de alteridade devem conter elementos da mútua-dependência e do pertencimento a um grupo. Sem essa associação, qualquer utopia de transformação é um roteiro ficcional. Assim, chega-se ao primeiro produto, a concepção de uma alteridade cooperativa.

9.6 – Operacionalizando vivências

Um dos objetivos deste estudo é derivar certos princípios para a ação nas escolas, pois a formação de valores é uma questão prática. O princípio a ser seguido é mudar as vivências escolares por meio do manejo intencional das relações que acontecem em seu interior, no sentido de criar uma sociabilidade coletivista e, por meio dela, novas vivências. A questão é

139· Em LENIN, V.I. A revolução proletária e o renegado Kautski. Obras escolhidas, tomo 3, São Paulo, Editora Alfa e Ômega, 1980.

que não se pode simplesmente transformar a sociabilidade escolar pela força da nossa vontade. Há uma série de obstáculos para superar os limites institucionais da escola estatal burguesa e tensioná-la em direção a uma escola pública popular. Nem temos toda a certeza que o melhor caminho para isso é a própria escola pública, há outras alternativas, como a pedagogia dos movimentos sociais. Enfim, cabe ao coletivo julgar. O primeiro passo, caso apostemos na escola pública, é o convencimento e a divulgação das ideias aqui defendidas não somente nos círculos acadêmicos, mas entre docentes da educação básica, ciclo realmente decisivo da formação de valores. Apenas a organização política e coletiva tem poder de mudança, então nossa tarefa é divulgar essas ideias entre os setores mais organizados da categoria. Paralelamente temos a obrigação de politizar o debate, incentivar o experimentalismo na educação e criar formas de alteração sub-reptícia da sociabilidade escolar.

Podemos derivar alguns princípios que serviriam como células de mudança a serem desenvolvidas e integradas. A ideia é articular as premissas da formação de coletivos, a atividade avaliativa e a reflexão sobre a alteridade. Os princípios seriam: O desenvolvimento dos vínculos emocionais pelo exercício da empatia. A introdução de atividades que nenhuma criança pode resolver sozinha. Educação organização e avaliação coletiva das ações.

9.6.1 – Os vínculos emocionais e a empatia

A educação emocional formal foi e é usada hegemonicamente para dominação social, como atestam a denúncia de Patto (2000) e os estudos sobre a educação de competência socioemocionais. Até mesmo a experiência descrita por Zaporójets (2003) merece algumas ponderações, pois sabemos que os objetivos gerais da sociedade soviética mudaram de acordo com as décadas, por isso seria ingenuidade receber tudo que vem de lá sem reflexão. Por exemplo, entre Pistrak e Makarenko, de um lado e Zaporójets, Petrovsky, Bojóvitch, por outro, só para elencar algumas poucas personalidades, há uma mudança de contexto social. Mas mesmo a educação emocional sendo usada para tais fins e uma vez que a valoração tem componente afetivo, não podemos deixar de disputá-la, essa é a questão.

O primeiro passo é fazer a crítica da proposta de educação de competências socioemocionais, revelar seu caráter adaptativo e empreendedor. Desvelá-la parece ser extremamente importante para nosso momento histórico. Partindo daí, devemos resgatar o exercício da empatia, que deve ser aprofundado em termos psicológicos, mas liberto de todo psicologismo. A tarefa é politizar seu ensino, sabendo que ela não é um fim em si mesma, mas tem um sentido político. Ela serve para estabelecermos vínculos emocionais que nos

permitam lutar contra o individualismo, o preconceito, o desrespeito à dignidade alheia e a violência. O estabelecimento de vínculos emocionais positivos facilita a colaboração e afastaria a sensação de concorrência. Isso dificultaria a violência e o desrespeito e iria ao encontro da grupalização. Fazer a criança imaginar e pensar sobre as sensações, sentimentos e pensamentos das demais crianças é uma das células da educação moral.

A intenção é elevar a qualidade das relações de alteridade. E nesse caminho não somente emoções positivas participam. Um sentimento de *dependência* entre as crianças pode gerar vivências sofríveis, mas segue sendo importante para a composição dos coletivos. A agressividade é outro exemplo. Vivemos tentando evitá-la na educação, quando a tarefa é conduzi-la, politizá-la. Por acaso se faz luta social sem agressividade? Não nos esqueçamos das palavras de Patto (2000), “o fantasma da revolta e da ira das chamadas minorias faz parte dos pesadelos dos guardiães da ordem no norte da América” (p. 167). Os pioneiros programas de educação emocional norteamericanos “proscribiam a indocilidade”. Não podemos repetir muitas coisas das experiências burguesas, por isso é preciso conhecê-las muito bem.

9.6.2 – Introdução de tarefas insolúveis pelos indivíduos

Os esportes e jogos têm uma característica muito interessante, conseguem criar de fato a vivência de objetivos em comum, funções coletivas de movimento e pensamento, criam um time. A música tem o mesmo poder. Mas por que as outras matérias escolares a partir do ensino fundamental não conseguem absorver esse princípio em seus métodos? Por que o nosso conhecimento de matemática, por exemplo, não tem necessariamente nada a ver com o desempenho dos colegas? Assim acontece com todas as disciplinas, excetuando educação física.

Defendemos que precisamos reinventar a forma de atribuição de tarefas na escola, de forma que a resolução seja possível apenas e no mínimo a mais de uma criança. O princípio é criar a noção de sucesso coletivo, por meio de tarefas e premiações coletivas. Essa é a via para criar sentimento de mútua dependência e mútua potencialização entre as crianças. A conjugação de ensino e pesquisa e a elaboração de projetos práticos, que incorporem e exijam conhecimentos científicos parece um caminho interessante. Na educação infantil, a mediação dos jogos infantis é facilitada pela própria natureza da atividade-guia do período e pode ser conduzido pela crítica das relações alienadas e pela valoração positiva do coletivismo, como defendido em outro texto (MAGALHÃES e MESQUITA, 2014).

9.6.3 – Avaliação e organização coletiva

Talvez esse seja o ponto mais importante e o mais difícil de levar adiante. O princípio é criar a própria noção elementar de coletivo, por meio do tratamento às salas e ao seu conjunto como um todo cada vez mais amplo. A comunicação é o eixo central, que determina a relação com o espaço, com o tempo e com a linguagem. A criação de assembleias infanto-juvenis é imprescindível para a formação de valores no sentido que viemos defendendo desse o começo de nossa exposição. Por meio das assembleias o coletivo conhece a si mesmo e se eleva a compreensão que cada criança tem do todo e de si mesma em relação a ele.

É por meio das assembleias que se pode criar a avaliação coletiva das consequências dos atos, quando podemos transmitir às crianças a noção de inadmissibilidade de certas condutas ou da virtude de outras. Só pelas assembleias podemos criar a deliberação coletiva, pela qual se aprende que o desejo coletivo pode existir e que a vontade coletiva é soberana. Os coletivos infantis criam a possibilidade de relações positivas de alteridade, em que se aprende o respeito à diferença e mútua dependência. Por esse caminho talvez cheguemos na idealizada conjugação de interesses individuais e coletivos.

Finalmente, outras questões que podemos acrescentar é a reavaliação do papel do erro, de forma a permiti-lo e não temê-lo. Se perdemos o medo do erro, é porque ele deixou de ser um problema, não saber é aceitável e ajuda mútua na resolução de tarefas pode se tornar rotina escolar.

Conclusões

Talvez a conclusão mais importante e esclarecedora deste trabalho é que existe uma relação de dependência inquebrável entre educação de valores e posicionamento político. Isso revela tanto o caráter valorativo da política, como já salientou uma vez Vigotski (1996a), e também o caráter inerentemente político de quaisquer discussões ou encaminhamentos sobre moral e valores. A moral não é necessariamente repressiva ou emancipatória, é seu conteúdo historicamente contextualizado que revela as relações entre valoração e objetivos sociais de vida, expresso na visão social de mundo.

A gênese da moral é a própria necessidade ontológica de qualificar, de adjetivar o mundo. Cada ato de qualificação é o que chamamos valoração e cada valor é uma qualidade que medeia escolhas e ações. Os valores nascem no processo histórico do trabalho, mas se libertam dele e se estendem a todas as dimensões da vida social, adquirindo autonomia relativa e dando origem aos valores sociais. Esses valores formam um sistema e adquirem hierarquia interna, por importância e grau de generalização. Por analogia pensamos numa esfera, cujo centro é o ponto de maior importância, tal organização sistêmica representa a dimensão moral da atividade social.

Psicologicamente nós aprendemos a valorar na relação com outras pessoas em um determinado contexto social, processo esse mediado pelo desenvolvimento de generalizações afetivo-cognitivas ao longo da ontogênese. Inicialmente a valoração é precária no aspecto lógico e resume-se basicamente a uma avaliação tendenciosamente emotiva. Mas quanto mais desenvolvida a atividade de valoração, as possibilidades de um pensar conceitual trazem exigência de coerência entre os principais objetivos de vida, os fatos sociais concretos e os vínculos afetivos das pessoas, as colocando em constantes dilemas na alternativa de ação, ou seja, dilemas de escolhas. A tese defendida nesse trabalho é que os valores representam unidade entre processos emocionais, de ordem involuntária, e processos intelectuais, de ordem voluntária; são portanto produtos da atividade de valorar o mundo e as pessoas, que depende menos da autonomia do nosso pensamento e mais do conteúdo de histórias de desenvolvimento ligadas a condições socialmente concretas de vida social, em especial os tipos de sociabilidade vivenciados. Além disso, os valores jogam, junto com as circunstâncias sociais, o principal papel de mediação de todas as alternativas de ação que temos na vida. Tomada em sua radicalidade, essa tese nos leva a concluir que as escolhas humanas não são mediadas por processos unicamente intelectuais e voluntários, cabendo à psicologia compreender a contradição que se desenvolve entre emoção e pensamento na ontogênese. Por

isso, uma concepção intelectualista de psicologia nos afasta da solução do problema do desenvolvimento dos valores e da educação moral.

O tipo dominante de sociabilidade vivenciada revela a tendência do desenvolvimento da visão social de mundo e os objetivos de vida a que as pessoas se ligam, de forma mais ou menos consciente. As formas de relação entre as pessoas já portam, em sua própria estrutura, certas valorações e determinam em grande medida o certo e o errado em termos de valores sociais. Se queremos discutir valores e educação moral, temos que discutir sociabilidade, temos que discutir as circunstâncias gerais que regem a vida social. A sociabilidade típica da sociedade burguesa é competitiva e individualista em sua estrutura e funcionamento geral e sua vivência desenvolve valores sociais a ela correspondentes. Nesse contexto, o que ocorre de fundamental é a naturalização da valoração dos desejos do “Eu” sempre como positivos e a coletividade como empecilho a esses desejos, portanto, valorada como menos importante.

Mas isso não é imutável, ao contrário, se conhecemos como as formas de sociabilidade criam certas vivências em que valores individualistas são aprendidos, podemos subverter essas formas para cooperativas e colaborativas. Uma sociabilidade coletivista coloca por si mesma um centro valorativo, define o bem comum como supremo e, assim, oferece todo um sistema de valores e parâmetros de escolha e ação. Entendemos que a criação de coletivos está ligada tanto ao bem-estar psíquico quanto à tarefa política de superação da sociedade capitalista, tendo por isso, sentido político e psicológico. Se queremos, como educadores e educadoras, criar uma forma de sociabilidade alternativa, que sirva ela mesma como ferramenta de crítica e superação do capital, podemos começar pela escola, que tem a prerrogativa de criar formas artificialmente ricas de atividade social e sociabilidade.

Finalmente, temos consciência que esta pesquisa deixa questões em aberto e sem resposta, tal fato se deve à amplitude do tema, sua relativa novidade e circunstâncias institucionalmente desfavoráveis na sua elaboração. Pudemos apenas abrir uma série de debates e análises e temos esperança que o texto sensibilize outras pessoas que enxergam na formação psicológica dos valores e na educação moral um tema científico relevante e um assunto político importante.

Uma das questões abertas é a periodização da valoração na ontogênese. Cremos necessário que se desenvolva uma ou mais pesquisas com esse fim específico, pois há uma infinidade de perguntas sem resposta e grandes possibilidades de observação e experimentação empírica sobre ela. Avaliamos que conseguimos apenas delinear suas linhas mais gerais.

Outro ponto muito importante é analisar os movimentos reivindicatórios mais recentes, dos quais destacariamos o feminismo, tão nuançado e multifacetado. Como todo movimento reivindicatório de luta, o feminismo é valorativo do começo ao fim. Finalmente chegamos ao ponto da história em que as mulheres, não todas, mas em número cada vez maior e em coletivos cada vez mais organizados, levantam voz contra os abusos sofridos ao longo de alguns milênios. A educação moral, se quiser ser igualitária, deve ser feminista, pautar o feminismo, educar ativamente as novas gerações para relações igualitárias entre os gêneros. O mesmo vale para o movimento LGBT, para o combate ao racismo e para o indigenismo. Todos merecem ser estudados do ponto de vista pedagógico e psicológico com o intuito de construção de uma outra sociedade, livre e igualitária.

A escola que existe não serve à emancipação da classe trabalhadora. E de nada adianta concebermos uma escola estatal que funcione, ela é feita para ser como é, e a classe dominante jamais permitirá que ela funcione. A escola ensina a viver na sociedade do capital, a controlar as emoções, a obedecer, a respeitar rotinas de trabalho intenso, ensina a aceitar a relação externa e abstrata entre o que se estuda e suas reais finalidades. Por tudo isso, precisamos reinventar a escola como instituição e resgatar a relação com o conhecimento de finalidades adaptativas e instrumentais. O conhecimento deve ser *sempre* uma via de libertação da dor e do sofrimento, deve agir para promoção da fartura de recursos e da justiça social. O que importa não é seu grau de sistematização e nem há quanto tempo ele se prova útil, o que importa é única e exclusivamente sua função social e política.

Uma educação emancipatória deve começar pelo primado do ‘nós’.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 2ª edição, São Paulo, Mestre Jou, 1982.
- ADOUE, S. B e PINASSI, M. O. *As esquerdas e a “credulidade servil do Estado”*. Blog Síntese: crítica social, diversidade e autocrítica das esquerdas. Acessível em: <http://www.blogsintese.com.br/2017/11/as-esquerdas-e-credulidade-servil-no.html>. Último acesso: 06/02/2018
- ALENCAR, H. M. et al. *Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar*. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 255-264.
- ALMEIDA, J. B. *Educação e luta de classes: a experiência da educação na Comuna de Paris(1871)*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, 2014.
- ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo, Boitempo, 2011.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo, Boitempo, 2007.
- ASBAHR, F. S. F., BULHOES, L. F. S. S., SANTOS, R. R., ZANINI NETO, A., ASSIS, S. M. P. *Grêmios estudantis e a Psicologia Histórico-Cultural: o exercício da democracia e seu papel no desenvolvimento psíquico*. In: EUSÉBIOS FILHO, A (Org.). *Psicologia(s) para além do consultório: reflexões e contextos de atuação*. Curitiba, Juruá, 2017, v. 01, p. 95-112.
- ASBAHR, F. S. F., BULHÕES, L., ASSIS, S. M., VALENTE NETO, A. B., MARTINEZ, C. T. *Formação de grêmios estudantis em escolas municipais: desafios e possibilidades*. Revista de Extensão da Unesp, no prelo, 2018.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.
- BLAGONADEZHINA, L. V. *Las emociones y los sentimientos*. In: SMIRNOV, A; LEONTIEV, A. N. *Psicología*. México, D. F: Editorial Grijalbo S.A., 1960. p. 355-382.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y educación, La Habana, 1985.
- BOZHOVICH, L. I. *Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis*. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú, Editorial Progreso, 1987.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília, Ministério da Educação, 2000.

BRETAS, S. A. e NOVAES, K. G. *O conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu Poema Pedagógico*. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 402-423, maio/ago. 2016.

BRUNO, L. E. N. B. *Poder e administração no capitalismo contemporâneo*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997. p.15-45.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, J. F. *A devoração da esperança no próximo*. Folha de São Paulo, 22 de setembro de 1996.

DELARI JR. A.; PASSOS, I. V. B. *Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L. S. Vigotski*. Umuarama/Ivanovo, (sem editora), 2009.

DELARI JR. A. *Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação*. Revista Nuances: estudos sobre Educação, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. Presidente Prudente, SP, 2013.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados, 2004.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. Campinas, Papirus, 1993.

GOMES, C. A. V. O. *O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar*. Tese de doutorado, Marília, 2008.

FALLEIROS, I. *Os parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania*. In: NEVES, L. M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, Xamã, 2005.

FERNANDES, L. V. *O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2015.

FILGUEIRAS, J. M. *A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993*. Dissertação de mestrado em educação. PUC/SP, 2006.

FREDIANI, D. C.; HONORATO, T. *A disciplina de educação moral e cívica na ditadura militar: um estudo sobre o ideal de homem civilizado presente nos livros didáticos*. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação, João Pessoa (UFPB), 15 a 18 de agosto de 2017.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- HOBBS, T. *Leviatã, ou, Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo, Martins Fontes, 2008.
- HOBBS, E. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo. Companhia das Letras, 1994.
- IAKOBSON, P. *Psicología de los sentimientos*. Ediciones Pueblo Unidos, Montevideo, 1959.
- JAPIASSU, H; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 2006.
- KONDER, L. *Introdução ao fascismo*. 2ª edição. São Paulo, Expressão Popular, 2009a.
- KONDER, L. *O marxismo na batalha das ideias*. 2ª edição. São Paulo, Expressão Popular, 2009b.
- KUENZER, A. Z. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão*. Texto apresentado na IX ENDIPE, 1998, disponível em: <http://drb-assessoria.com.br/AsmudancasnomundodotrabalhoeaEducacaotexto2.pdf> (acesso em 08/05/2017).
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LENIN, V.I. *A revolução proletária e o renegado Kautski*. Obras escolhidas, tomo 3, São Paulo, Editora Alfa e Ômega, 1980.
- LEONTIEV, A. N. *Las necesidades y los motivos de la actividad*. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. N. *Psicología*. México, D. F.: Editorial Grijalbo S.A., 1960.
- LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978a.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, Consciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978b.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*, volume 1, São Paulo, Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*, volume 2. São Paulo, Boitempo, 2013.
- LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*, volume 2: sensação e percepção. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1991.
- MAGALHÃES, G. M. *Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino*. Tese de doutorado em educação escolar. Unesp-Araraquara, 2016.

- MAGALHÃES, G. M. e MESQUITA, A. M. *O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para emancipação humana*. Nuances, v. 25, p. 266-279, 2014.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de livre docência. Unesp-Bauru, 2011.
- MARTÍNEZ, A. M. L. I. *Bozhovich: Vida, pensamento e obra*. In: PUENTES e LONGAREZI (orgs.) *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro 2. Uberlândia, EDUFU, 2016.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 3ª Ed. São Paulo: Nova cultural, 1988.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MESQUITA, A. M. *A atualidade da educação dos valores na escola: educação para a liberdade*. In: MESQUITA, A. M., FANTIN, F. C. B. e ASBAHR, F. F. S (Orgs.). *Currículo comum para o ensino fundamental Municipal*. Bauru, Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.
- MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, I. *Teoria da alienação em Marx*. São Paulo. Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo, Boitempo, 2011.
- MORA, J. F. *Dicionário de filosofia abreviado*. Lisboa, Editorial Sudamericana, 1977.
- MÜLLER, A. e ALENCAR, H. M. *Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun. 2012.
- NEVES, L. M. W. *Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia*. In: NEVES, L. M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, Xamã, 2005.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Casa do psicólogo, 1999.
- PATTO, M. H. S. *Mutações do cativo: Escritos de psicologia e política*. São Paulo, Edusp, 2000.
- PETROVSKY, A. V. *Teoría psicológica del colectivo*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1986.
- PETROVSKY, A. V. *Psicología Pedagógica y de las edades*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1997.

PIAGET, J. *Problemas de psicologia genética*. In: Coleção Os pensadores: Jean Piaget. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo, Summus Editorial. 1994.

PINTO, M. A. R. *Política pública e avaliação: o Saesp e seus impactos na prática profissional docente*. Dissertação de mestrado em Serviço Social. Unesp-Franca, 2011.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Expressão popular, 2011.

POLITZER, G. *Crítica dos fundamentos da psicologia: a psicologia e a psicanálise*. Piracicaba. Editora UNIMEP. 1998.

PUGLIESI, M.; BINI, E. *Pequeno dicionário filosófico*. São Paulo, Hemus, 1977.

ROSEMBERG, F. *Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil*. Cadernos de Pesquisa. no.115, São Paulo. Mar. 2002. Acessível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100002 (último acesso: 13/06/2017)

SALA, M. *Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo*. Dissertação de Mestrado, Unesp-Araraquara, 2009.

SENNA, V. *Caminhos para o salto na educação*. Folha de São Paulo, 17/01/2017. Acessível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2017/01/1850403-caminhos-para-o-salto-na-educacao.shtml>. Último acesso dia 24/07/2017.

SILVA, M. M. *Análise das competências socioemocionais à luz dos fundamentos da pedagogia Histórico-Crítica*. Relatório de qualificação apresentado ao PPG em educação escolar para obtenção do título de doutor. Unesp-Araraquara, 2017.

SMOLKA, A.L.B. et al. *O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan.-mar., 2015.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese de doutorado, São Paulo, 2009.

UNESCO, *Educação, um tesouro a descobrir*: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, São Paulo e Brasília, Unesco, MEC e Editora Cortez, 1998.

UNESCO, *Educação, um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI (Destaques). Brasília, Ministério da Educação. 2010.

VALENTE, I. *20 anos de PSDB em São Paulo: a consolidação da política neoliberal na educação*. Publicado em meio digital. 2013. Acessível em: <http://www.ivanvalente.com.br/wp-content/uploads/2013/12/educacao-20-anos-psdb.pdf>

VÁSQUEZ, A. S. *Ética*. Editora Crítica, Barcelona, 2005.

VIEIRA, C. S. *Ensino Superior e Regime Militar no Brasil: a trajetória da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca (1963-1976)*. Dissertação de mestrado em História. Unesp/Franca, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), pp. 681-701.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo, Martins Fontes, 2010b.

VIGOTSKY, L. S. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid. Ediciones Akal, 2004.

VYGOTSKI, L. S. *Sobre los sistemas psicológicos*. In: Obras Escogidas, Tomo 1. Madrid, Visor, 1997a.

VYGOTSKI, L. S. *La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas*. In: Obras Escogidas, Tomo 1. Madrid, Visor, 1997b.

VYGOTSKI, L. S. *Paidología del adolescente*. In: Obras Escogidas, Tomo IV. Madrid, Visor, 1996a.

VYGOTSKI, L. S. *La crisis de los siete años*. In: Obras Escogidas, Tomo IV. Madrid, Visor, 1996b.

VYGOTSKI, L. S. *El problema de la edad*. In: Obras Escogidas, Tomo IV. Madrid: Visor, 1996c.

VYGOTSKI, L. S. *La infancia temprana*. In: Obras Escogidas, Tomo IV. Madrid: Visor, 1996d.

VYGOTSKI, L. S. *El primer año*. In: Obras Escogidas, Tomo IV. Madrid: Visor, 1996e.

VYGOTSKI, L. S. *Paidología del adolescente: artículos seleccionados*. In: Obras Escogidas, Tomo IV. Madrid, Visor, 1996f.

VOLOSHINOV, V. N. (BAKHTIN, M.) *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1992.

ZAPOROZHETS, A. V. *Toward the Question of the Genesis, Function, and Structure of Emotional Processes in the Child*. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 40, no. 2, May–June, 2002, pp. 45–66.