

A ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA DA SUBJETIVIDADE HUMANA UMA LEITURA DAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA*

Solange Maria Alves Poli**

Resumo: O presente artigo, que compõe capítulo teórico da dissertação de mestrado, procura realizar uma reflexão em torno do significado da opção teórico-metodológica fundamentada na perspectiva sócio-histórica da psicologia da educação no âmbito da práxis pedagógica, sobretudo, no que se refere ao conceito de individualidade humana marcado pelo processo neoliberal de sociedade e, em que pesem os esforços contrários, ainda hegemônicos no espaço da ação educativa escolar. A tarefa da psicologia, em especial da psicologia diferencial***, tem sido, ao longo desses anos de história do

* O presente artigo constitui parte da dissertação de mestrado da autora, realizado pelo convênio UNICAMP-UNICENTRO e defendida em agosto de 1999. O referido estudo trata do desenvolvimento de um programa de aceleração da aprendizagem que se dá a partir das definições de um projeto político-pedagógico deliberadamente marcado pela opção materialista histórica-dialética da prática educativa. Num contexto onde pipocam programas dessa natureza em todo o país, alguns já falidos, a pesquisa propõe um outro papel para o programa de aceleração da aprendizagem e para o processo de ensino e de aprendizagem da escola como um todo.

** Professora das disciplinas de Psicologia da Educação e Prática de Ensino, coordenadora do curso de Pedagogia na Unoesc – Chapecó.

*** A expressão “psicologia diferencial” refere-se à psicologia de base positivista que, desde o advento do modo capitalista de produção e do pensamento liberal, tem se colocado como a área do conhecimento cuja principal tarefa consiste em demonstrar, positivamente, que as diferenças sociais são decorrentes das diferenças individuais. Trata-se, então, de um casamento perfeito entre a psicologia e as necessidades inerentes à perspectiva funcionalista de sociedade.

capitalismo, deliberadamente a favor de uma leitura do indivíduo como sujeito empírico e universal, determinado por processos únicos e exclusivamente pessoais. Do que se denota a construção de uma cultura pedagógica centrada num indivíduo isolado, capaz ou incapaz, pela sua própria condição individual. O sujeito humano concreto, como sujeito que se constitui humano a partir de sua inserção na complexidade das relações sociais, constitui o centro da presente reflexão que não se pretende única, pretende-se apenas uma leitura possível do significado da abordagem sócio-histórica da subjetividade humana para o processo de ensino e de aprendizagem na práxis pedagógica de caráter emancipatório.

Palavras-chave: abordagem sócio-histórica, aprendizagem, subjetividade humana, humano concreto, atividade consciente no homem, cotidiano e história.

A questão da aprendizagem e do desenvolvimento humano tem sido, ao longo da história, objeto de reflexões e debates orientados pelas mais divergentes matizes teóricas, a maioria delas com conseqüências diversas para o espaço da ação educativa escolar. Na maioria das vezes essas leituras¹ em torno da capacidade humana de aprender, bem como as explicações dadas ao fenômeno da não aprendizagem, assumiram posições extremas, sendo atribuídas ora a processos internos ao indivíduo, de ordem biológica e inata; ora a fatores externos, presentes no meio imediato ao sujeito, caracterizando o debate em torno

¹ Sobre teorias do conhecimento (e da aprendizagem) sugere-se a busca de leituras como: HESSEN, Johannes *Teoria do Conhecimento*, 6ed., Coleção Studium, Successor, Coimbra, 1973.

CHAUÍ, Marilena *Convite à Filosofia*, 8^{ed.}, SP, Ática, 1997.

LÚRIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*, 2^{ED.}, VOL. I, RJ., Civilização Brasileira, 1991.

_____, *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*, Po.A., Artes Médicas, 1986.

de fatores endógenos e exógenos. No máximo, alguns pensadores chegaram a realizar a tentativa de justapor essas duas vertentes da psicologia.² De modo geral, esse processo tem marcado o papel atribuído à psicologia e à psicologia da educação como sendo um papel de legitimadora das explicações dadas ao fracasso escolar das crianças, não sem coincidência, pobres.

Muito embora essa função atribuída à psicologia no âmbito escolar mereça maior atenção, não é pretensão desse estudo retomá-las em profundidade ou insistir numa exposição densa (e repetitiva) dessas visões.³ Importa, para os fins colocados, partir do pressuposto de que faz-se necessário provocar rompimentos e buscar modos de superação das concepções tradicionais em torno das capacidades humanas para o aprendizado, visto que, em que pese possíveis contribuições, apresentam limites significativos, no mais das vezes, promotores do fracasso, do preconceito e da exclusão de um significativo contingente de crianças e adolescentes, do direito de exercer a cidadania ativa e plena.

Assim, o princípio norteador define-se pela crença de que o indivíduo que aprende é antes, e sobretudo, um sujeito de relações sociais, históricas e culturais. Isto é, relações que se estabelecem no contato dialético que trava cotidianamente com

2 Dados mais precisos sobre a manifestação concreta dessas concepções de aprendizagem na prática pedagógica podem ser encontrados em: Collares e Moyses, **Preconceitos do Cotidiano Escolar: ensino e medicalização**, Cortez, 1996. Rego, Teresa Cristina: A Origem da Singularidade Humana na Visão dos Educadores In.: **Cadernos Cedes** no. 35, Campinas, SP., Papirus, 199. Patto, Maria Helena de Souza, **A Produção do Fracasso Escolar**, T.A de Queiróz, 1993. Ainda com relação a diferentes leituras acerca do modo como o ser humano aprende sugere-se a leitura de Vygotsky, L.S. Interação entre desenvolvimento e aprendizado. Texto publicado em seu livro **A Formação Social da Mente**, SP., Martins Fontes, 1996).

3 uma das leituras mais completas acerca das conseqüências dessa concepção da psicologia para o âmbito da prática pedagógica e da sociedade em geral, é o estudo da professora Maria Helena de Souza Patto "A Produção do Fracasso Escolar", publicado pela editora T.A.de Queiroz, 1996.

o mundo que o cerca. Não se trata de um sujeito passivo colocado sob uma ordem social dada, à qual deve adaptar-se para ser considerado humano. Mas de um sujeito que se objetiva na medida em que, ativamente, se apropria das construções realizadas pelas gerações que o precederam. E, apropriar-se, no sentido dito por Leontiev (1991) é diferente de adaptar-se, pois, trata-se de

“(…) um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em outras palavras é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da hereditariedade; a transmissão para o **indivíduo** das conquistas do desenvolvimento da espécie” (o.c.pg.65) (grifo no original).

Estas capacidades tipicamente humanas, sugere o mesmo autor, não estão dadas no nascimento do indivíduo, isto é, não são inatas. Surgem no processo da ontogênese mediadas sobretudo, pela linguagem que é, também ela, um produto objetivo criado pela humanidade e que, portanto, para apreendê-la, faz-se necessário estar fazendo parte de um conjunto de relações onde o seu uso tornou-se imprescindível. Visto que, mesmo possuindo biologicamente todos os órgãos que possibilitam falar, a sua existência simples não garante tal função.

“Por exemplo, para que se desenvolvam na criança o ouvido e a palavra é necessário que possua os órgãos do ouvido e os órgãos que servem para a formação dos sons. Mas só a existência objetiva dos sons da linguagem no ambiente da criança pode explicar porque se desenvolve a função auditiva. Até o tipo de ouvido que possui – o predomínio nele do timbre ou do tom – e os diversos fenômenos que lhe são acessíveis dependem das características fonéticas da linguagem que assimila” (Leontiev, 1991,pg.65).

Logo, concordando com Oliveira (1993) ao tratar dos pilares básicos do pensamento de Vygotsky, o homem

transforma-se de biológico em sócio-histórico num processo em que a cultura é parte essencial, pois, acrescenta-se, nela encontram-se todos os significados construídos pela humanidade através de sua atividade, de seu trabalho e das relações que, por conta disso, se estabeleceram e assumiram diferentes perfis. O homem como ser sócio-histórico e cultural se faz, então, pela assimilação da experiência de toda a humanidade, transmitida pelo processo de aprendizagem que passa de geração para geração. “A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações (Lúria, 1991,pg.73).”

Por seu turno, a assimilação da experiência histórica sugere a reflexão e o debate acerca dos processos mentais responsáveis pela aprendizagem. Novamente aqui dividem-se as opiniões sobre a gênese da inteligência humana. Por um lado, concepções marcadamente idealistas para as quais os processos mentais que evidenciam a capacidade de pensar humana ou, dizendo de outra forma, evidenciam a atividade consciente no homem, como sendo a manifestação de um espírito particular, ímpar, inexistente em outras espécies animais. No dizer de Lúria (199,pg.73):

“(…) A tese básica dessa corrente reduzia-se não só ao reconhecimento de acentuadas diferenças de princípio entre o comportamento do animal e a consciência do homem, como também à tentativa de explicar essas diferenças alegando que a diferença do homem deve ser considerada como manifestação de um espírito especial de que carece o animal.”

Por outro lado, perspectivas que atribuem ao ambiente todos os poderes de modelagem da atividade consciente humana, concebendo-a como um conjunto de reflexos cuja tarefa se limita à produção de respostas imediatas aos desafios colocados pelo meio. Lúria (1991) caracteriza essa segunda via de solução

do problema da origem da atividade consciente no homem, como sendo o positivismo darwinista. “Segundo essa teoria, a atividade consciente do homem é resultado direto da evolução do mundo animal, já se podendo observar nos animais todos os fundamentos da consciência humana (o.c.pg.74).” Neste sentido, o meio controla o processo de aprendizagem do sujeito que por sua vez, limita-se a adaptar-se e a moldar-se conforme tais exigências. Trata-se de abordagens marcadas pela vertente positivista da psicologia e da teoria do conhecimento.⁴

Entretanto, como pondera o mesmo autor, ambas reduzem a explicação acerca da capacidade de pensamento humano ora a fatores internos, ora a fatores externos ao indivíduo e em ambas o sujeito é visto como algo isolado, desprovido de história, de cultura e de formas de organização social. A primeira corrente, argumenta Lúria (1991), perde a credibilidade científica ao apontar a diferença de princípio entre o comportamento animal e a atividade consciente do homem. A Segunda, também chamada naturalista,

“(…) que tentava estudar uma linha única de desenvolvimento da consciência dos animais ao homem, desempenhou papel positivo em seu tempo no combate às concepções dualistas pré-científicas. No entanto as afirmações de que os animais têm em embrião todas as formas de vida consciente do homem, o enfoque antropomórfico da ‘razão’ e das ‘vivências’ dos animais, bem como a falta de vontade de reconhecer as diferenças de princípio entre o comportamento animal e a atividade consciente do homem continuaram a ser o ponto fraco do positivismo naturalista. Ficava sem solução o problema da origem das peculiaridades da atividade consciente do homem” (Lúria, 1991, pg.74).

4 Uma leitura completa acerca dos modos de concepção da atividade consciente humana pode ser encontrada em Lúria (1991). Ainda sobre teoria do conhecimento sugere-se a leitura de Chauí (1997).

Cabe esclarecer aqui, que não é objetivo deste estudo um resgate completo desse debate. Para os fins aqui propostos cabe destacar que o norte é apontado pela perspectiva histórico-cultural para a qual a atividade consciente humana não é nem inata, nem simplesmente adquirida, mas trata-se de um processo construído nas e pelas relações sócio-históricas. Ainda que não se possa desconsiderar a origem biológica da espécie humana, como coloca Duarte (1993,pg.100), pois, antes de tudo, o homem tem sua gênese decorrente da evolução da vida e, "(...) sem a gênese biológica das características da espécie, não haveria processo histórico de desenvolvimento do gênero humano."

Compreender a capacidade intelectual do homem como um produto em movimento dos processos sócio-históricos, como propõe a psicologia científica que parte dos princípios do marxismo, implica compreender que,

"Para explicar as formas mais complexas de vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento 'categorial', não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem" (Vygotsky IN.: Luria, 1987.pgs.20-21).

Neste sentido, Luria (1991) ao tratar da atividade consciente e suas raízes sócio-históricas realiza uma análise que, julga-se, é de fundamental importância para os propósitos colocados. O autor sintetiza as diferenças entre o comportamento animal e a atividade consciente no homem em três traços fundamentais: o primeiro consiste em que a atividade consciente no homem não se liga necessária e obrigatoriamente a motivos biológicos. Como coloca o autor "... a grande maioria dos nossos atos não se baseia em quaisquer inclinações ou necessidades biológicas. Via de regra, a atividade do homem é regida por complexas necessidades, freqüentemente chamadas de 'superiores' ou 'intelectuais'" (o.c.pg.71). O segundo traço característico da atividade consciente do homem consiste em

que, diferentemente do animal, ela não é forçosamente determinada por impressões evidentes, imediatas, recebidas do meio e pela experiência empírica. “Sabendo que a água do poço está envenenada, o homem nunca irá bebê-la, mesmo que esteja com muita sede; neste caso, seu comportamento não é orientado pela impressão imediata da água que o atrai mas por um conhecimento mais profundo que ele tem da situação” (o.c.pg.72). Por fim, o terceiro traço característico da atividade consciente humana diz respeito ao fato de que

“Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes - 1) os programas hereditários de comportamento, jacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual -, a atividade consciente no homem possui uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da **assimilação da experiência de toda a humanidade**, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (o.c.pg.73) (grifos do autor).

Nesta terceira característica da atividade consciente do homem apontada por Luria, pode-se verificar, ainda que implicitamente, o papel da mediação semiótica no desenvolvimento e na aprendizagem como processos humanos. A experiência acumulada pela humanidade, os conhecimentos produzidos ao longo do desenvolvimento histórico, traduzem-se, na concepção vygotskyana, em relações sociais interiorizadas e, tanto o processo de interiorização quanto o de objetivação implicam em processos de mediação tipicamente humanos. Daí que as funções psicológicas superiores têm sua origem nos processos sociais. Ou, no dizer de Pino,

“O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. As funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social. Para tornar-se um ser ‘humano’, a criança terá de ‘reconstituir’ nela (não simplesmente reproduzir) o que já é

aquisição da espécie. Isso supõe processos de interação e intercomunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos, produzidos socialmente (Pino, 1991, pg. 34).”

Nesse movimento de internalização dos inventos sociais que desenvolvem no indivíduo funções psicológicas especificamente humanas, e para o qual a linguagem constitui-se fator imprescindível, ocorre simultaneamente o aprendizado do saber e do fazer da humanidade.

Sobre isso, Vygotsky (1996) , ao tratar dos modos de domínio sobre a memória e o comportamento, referindo-se a operações com o uso de signos mediadores, coloca que:

“Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de **signos**. Essa incorporação característica dos seres humanos, tem o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento. A diferença essencial entre esse tipo de comportamento e as funções elementares será encontrada nas relações entre estímulos e as respostas em cada um deles. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento” (Vygotsky, 1996).

O que significa dizer que o sujeito se apropria através da relação que estabelece com os objetos e com o que neles está contido em termos de conhecimentos produzidos historicamente. E, o que neles está contido em termos de conhecimento não é dado ao sujeito pela relação direta com o objeto, mas é dada pela teia de signos construída pela humanidade e transmitida pela linguagem nos seus mais diferentes aspectos. Por isso, a relação entre objeto e sujeito do conhecimento passa por um terceiro elemento mediador: o signo. No dizer de Bakhtin (1992:49) “...o organismo e o mundo se encontram no signo.”

O signo, enquanto instrumento psicológico mediador, tem, segundo a psicologia histórico-cultural, a tarefa de organizar os processos mentais internos dos sujeitos humanos de tal modo que esses tomem consciência do seu particular funcionamento. Ou seja, pela mediação semiótica que ocorre no contexto de convivências, experiências e convenções sociais, os sujeitos humanos se capacitam ao conhecimento da experiência acumulada ao mesmo tempo em que produzem novas significações, tornando-se, de certa forma, independentes das mediações externas. Assim, o instrumento psicológico internalizado a partir das mediações sociais, como diz Vygotsky, do social para o individual, transforma-se em signo mediador de atitudes e de comportamentos conscientes do indivíduo. Ou ainda, como propõe Pino "... é pela mediação dos signos que a criança se incorpora progressivamente à comunidade humana, internalizando sua cultura e tornando-se um indivíduo social, ou seja, humanizado" (1991,pg.:36).

As funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, não constituem, nesse caso, nenhuma providência divina, tampouco um amontoado de hábitos ou adaptações do organismo ao meio. Antes, constituem-se em interiorização da cultura que é expressão da história. Ou como coloca Vygotsky, parafraseando Marx, "são relações sociais interiorizadas (apud Pino, 1991 pg.34)". Vale sublinhar que, na concepção marxista de Vygotsky e seus colaboradores, a cultura não traduz algo estático, parado ou imutável, mas ao contrário, a cultura traduz uma forma de organização e reorganização da matéria socialmente constituída e em permanente movimento. O que dá ao homem a condição de apropriar-se das objetivações de sua cultura sem que isso signifique sua adaptação passiva ao meio, mas significando construção e reconstrução permanente da própria história.

Como propõe Vygotsky, a aprendizagem constitui, neste caso, um fenômeno que ocorre desde o nascimento do indivíduo e que, em última instância, promove, num processo permanente, o desenvolvimento do próprio sujeito. O autor reconhece que

desenvolvimento e aprendizagem são fenômenos distintos e interdependentes de tal modo, que um torna o outro possível.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, sugere uma leitura mais completa e elaborada dessa questão, visto que, como coloca o próprio autor, esse conceito permite definir "...aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação..."(113) permitindo, sobretudo a psicólogos e educadores, compreender o curso interno do desenvolvimento da criança ou do jovem com o qual trabalha.

"...Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação(...). Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação" (Vygotsky, 1996, pg.113).

Segundo Vygotsky (1996), o que define a zona de desenvolvimento proximal

"... é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes" (o.c.pg.112).

O primeiro nível, indica o desenvolvimento mental retrospectivo. Ou seja, indica o desenvolvimento de funções psicológicas que são, portanto, resultados, produtos de determinados ciclos de desenvolvimento que já se completaram. Um ensino centrado naquilo que a criança já é capaz, por si só, de realizar, nada acrescenta ao desenvolvimento da mesma, enfatiza Vygotsky.

Por outro lado, o desenvolvimento de estratégias de ensino que incidam sobre aqueles processos mentais que estão em vias

de se completarem e que, necessariamente, privilegiam esquemas interativos de trocas entre diferentes pares, permitem acelerar o processo de desenvolvimento do indivíduo, visto que, promovem a intervenção permanente e deliberada de outras falas, outras experiências, outros ângulos de operação de uma mesma problemática. "...O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam." (Vygotsky, 1996,pg.115) Por isso, insiste o autor, "(...) a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o 'bom aprendizado' é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento" (o.c.,pg.:117). Logo, parece oportuno acrescentar que o fundamento da organização pedagógica escolar não pode estar na divisão por idades, mas no modo de organização do espaço escolar como espaço privilegiado de interações sociais entre indivíduos, também, com idades diferentes. Visto que, é a inter-relação com indivíduos mais experimentados da cultura que promove o desenvolvimento.

Para a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, a idade cronológica tem a função de indicar o tempo de vida biológica e suas características. Entretanto, esse tempo biológico não permite apontar com precisão as capacidades de aprendizagem de cada indivíduo. Visto que, pondera o autor, sob o ponto de vista dos ciclos de desenvolvimento duas crianças de mesma idade cronológica podem apresentar-se de forma completa; entretanto, a dinâmica de desenvolvimento das duas pode apresentar-se de modo inteiramente diferente.

Um aspecto, cuja leitura e compreensão parecem imprescindíveis no caso da literatura e da experiência em debate, diz respeito à consideração de que tanto aquilo que o indivíduo conhece e que determina o seu nível real de desenvolvimento, quanto aquilo que está por vir, que está próximo, carecem de entendimento no interior de um processo dinâmico de desenvolvimento humano, de modo que desmistifique qualquer noção arbitrária que possa conduzir a

uma leitura ingênua e distorcida do que, de fato, pretendem dizer. Trata-se de clarificar o fato de que, para a psicologia sócio-histórica, o caráter de humanidade é conferido ao homem na medida em que esse é parte interativa de um processo social e histórico. Ou seja, é internalizando os padrões culturais de um legado específico que se forjam homens e mulheres enquanto seres humanos e históricos. Ou, no dizer de Leontiev “(...) cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (1978 a:267, apud Ferreira, 1986,pg.74).

Logo, o nível de desenvolvimento real de um sujeito humano não lhe é conferido por ocasião do nascimento, mas, ao contrário, trata-se de aprendizagens já concluídas em espaços sociais interativos, alternativos, inclusive, a escola. Uma vez que, para essa abordagem psicológica do indivíduo, o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, percorrem um caminho que vai do social para o individual.

Ou seja, é a internalização do conhecimento produzido pela humanidade ao longo do processo histórico e disponível no meio social em que a criança vive, e cuja transmissão e assimilação se dá principalmente pela linguagem, que permite a ela desenvolver-se como sujeito humano. O processo de aquisição do conhecimento se dá, portanto, no curso do desenvolvimento das situações reais de vida. Logo, compreender essas relações passa a ser fundamental para uma leitura do aluno enquanto sujeito aprendiz. Por outro lado, essas relações nas quais o indivíduo se insere e se forja como sujeito humano, não se definem como consciência individual. Antes, são produto das condições sociais e históricas concretas nas quais se coloca esse indivíduo, onde se constitui e se processa sua atividade consciente.

Assim, sendo a atividade consciente do homem um reflexo das condições reais de vida desse sujeito é nelas que se

encontram os elementos fundamentais para a compreensão do indivíduo enquanto sujeito humano concreto.

O humano concreto

Para a perspectiva sócio-histórica, pode-se dizer que, enquanto sujeito humano concreto, cada indivíduo constitui-se como produto e processo de múltiplas relações sociais que, por sua vez, não são fenômenos imediatos aos quais o indivíduo responde quase que instintivamente. Trata-se de relações marcadas por acontecimentos históricos que vão desde o modo de organização da produção de uma dada sociedade até os padrões de comportamento e valores que marcam os processos subjetivos de cada sujeito humano. Entretanto, ao se considerar que a própria subjetividade constitui-se por um processo de apropriação das objetivações feitas pela humanidade ao longo da história, pode-se dizer então, que ela é um processo inerente à própria história.

A compreensão da subjetividade humana, assim como a atividade consciente, carece ser buscada nas relações concretas da sociedade organizada pelos homens. “Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa estar inserido na história” (Duarte, 1993, pg.40). Essa leitura oferece elementos imprescindíveis para o entendimento do sujeito concreto e, conseqüentemente, do aluno concreto, como se verá adiante.

Sendo assim, qualquer leitura que considere a concreticidade do sujeito humano marcada pela história das relações sociais, não pode prescindir da existência, no interior da sociedade, de classes sociais antagônicas. Sobretudo em se tratando de um processo histórico hegemonicamente capitalista. Lukács (1982, pg.260) citado por Duarte, aponta para o fato de que

“(…)uma das dificuldades teóricas na captação da relação entre a consciência que o indivíduo tem de si mesmo e a consciência que ele tem da universalidade do gênero humano, consiste em que a

relação consciente com essa universalidade, enquanto atributo da vida de todos os indivíduos é, ainda apenas uma possibilidade cuja concretização depende da superação das relações sociais capitalistas” (Duarte, 1993, pg.114).

Por outro lado, não se trata apenas de uma análise dos processos produtivos em si, desenvolvidos no interior do modo capitalista de produção, mas de como esses processos são valorados e objetivados nas e pelas relações sociais. E mais, de como se tornam senso comum e, por isso, perpetuam relações de exclusão e desigualdade não apenas em se tratando da relação entre classe dominante e classe dominada, mas da presença que marcam nas relações intraclasses, sobretudo no que se refere aos dominados. Relembrando Marx,

“A alienação do homem e, acima de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e exprime-se primeiramente na relação do homem aos outros homens. Assim, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, enquanto trabalhador, se encontra” (Marx, 1975, pg.166 - nos manuscritos) (o grifo é nosso).

Contudo, é interessante notar que no mesmo processo de alienação do homem em relação, não apenas ao trabalho em si mas à vida como um todo, estão, a um só tempo, a não pertença do produto a quem o produz e, nesse produto (objetivação da criação humana) a máxima possibilidade de existência da vida humana. Quer dizer, o produto do trabalho humano, no interior do modo capitalista de produção, objetiva tanto o ápice da capacidade humana num determinado momento da história, quanto a distância do desenvolvimento do gênero humano por um significativo contingente de indivíduos, no mais das vezes, exatamente os que, por força das circunstâncias criadas pelos homens na história põem a sua atividade e o produto dela a serviço, sob o domínio, da coerção e o jugo dos outros. No dizer de Marx,

“Assim como ele cria a sua produção como sua desrealização, como a sua punição, e o seu produto como perda, como produto que não lhe pertence, da mesma maneira cria o domínio daquele que não produz sobre a produção e o respectivo produto. Assim como aliena a própria actividade, da mesma maneira outorga a um estranho a actividade que não lhe pertence” (Marx, 1975,pg.168 - nos manuscritos).”

Adiante, ao tratar da relação da propriedade privada, Marx acrescenta:

“(…) O trabalhador produz o capital, o capital produz o trabalhador. Assim, ele produz-se a si mesmo, e o homem enquanto trabalhador, enquanto mercadoria, constitui o produto de todo o processo. O homem não passa de simples trabalhador e, enquanto trabalhador, as suas qualidades humanas existem apenas para o capital que lhe é estranho” (nos manuscritos, Marx, 1975,pg.173).

Entretanto, o próprio capital o é, enquanto produto do desenvolvimento do gênero humano. Instala-se um paradoxo: o mesmo processo de alienação é também o terreno onde se explicitam as realizações do gênero humano naquilo que representa o máximo de suas possibilidades históricas. Conforme Duarte

“O fato de toda a concepção da história em Marx estar direcionada para a superação da história alienada, para a superação da ‘pré-história’, não impediu que Marx visse a função humanizadora da alienação. Em outras palavras, a alienação dos indivíduos em relação às possibilidades de vida humana tem sido na ‘pré-história’, uma das condições do processo de desenvolvimento do gênero humano” (Duarte, 1993, pg.68).

O homem, para a concepção histórico-social, se objetiva, se faz homem, se cria ao longo do processo histórico através de sua própria atividade de objetivação-apropriação. Entretanto, esse mesmo homem pode alienar-se das forças essenciais da produção. Elas tornam-se forças estranhas ao seu próprio

criador que, por sua vez, se forja nelas. Ou seja, a alienação torna-se produto do próprio homem, pois, como explica Marx nos manuscritos:

“É precisamente na acção sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro **ser genérico**. Tal produção é a sua vida genérica activa. Através dela, a natureza surge como a **sua** obra e a sua realidade. Por conseguinte o objecto do trabalho é a **objectivação da vida genérica do homem**: ao não reproduzir-se apenas intelectualmente, como na consciência, mas activamente, ele duplica-se de modo real e intui o seu próprio reflexo num mundo por ele criado. Pelo que, na medida em que o trabalho alienado subtrai ao homem o objecto de sua produção, furta-lhe igualmente a sua **vida genérica**, a sua objectividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, porquanto lhe é arrebatada a natureza, o seu corpo inorgânico” (grifos no original) (MARX, 1975, pgs.165-166).

Do mesmo modo que, conforme Duarte (1993), os meios e os produtos da atividade humana se constituem enquanto objectivações do gênero humano, o mesmo ocorre com as relações entre os homens. Cada homem nasce inserido na socialidade, objetiva-se nela. Mas, para objetivar-se, carece de se apropriar das relações já existentes com as quais depara-se desde o início de sua vida. Esse processo aparece à humanidade como algo dado, natural. Os homens interiorizam a socialidade através de uma identificação espontânea com a situação dada. Não têm, pelas circunstâncias da história de alienação, condições de alcançar um certo grau de liberdade enquanto gênero humano. Tal alcance, na perspectiva teórica em debate, se efetiva somente na medida em que os homens submetam as relações sociais objetivadas ao seu controle consciente, e esse não é um procedimento espontâneo.

Ocorre que, no processo histórico onde se hegemonizaram relações capitalistas de produção, os indivíduos se humanizam mediatizados por mecanismos tanto de caráter prático, quanto e talvez, sobretudo simbólicos de alienação. O que, na

cotidianidade dos sujeitos materializa crenças, valores e comportamentos desejados pela classe dominante e que, por outro lado, aparecem aos dominados como processos naturais e não como produções das relações historicamente travadas nas e pelas formas de organização social.

Neste sentido, compreender o sujeito humano como individualidade concreta, isto é, como indivíduo constituído no processo histórico, implica compreender tanto o processo histórico no qual ele se forja enquanto apropriação que realiza do gênero humano, como compreender que, de modos distintos, essa objetivação enquanto gênero humano determina modos de ser e de viver o cotidiano da história. Compreenda-se como gênero humano a categoria que explicita o ser humano histórico, constituído em “humano” ao longo da própria história que ele constrói ao humanizar-se.

A noção de cotidiano é aqui traduzida por Heller (1987)⁵, que trata como sendo a cotidianidade do homem o lugar onde se materializam e se perpetuam, em certa medida, processos de alienação do próprio homem. Como coloca a autora:

“A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; eu seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (...) o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver culturalmente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade” (Heller, 1987, pgs. 17-18).

5 A leitura de Agnes Heller refere-se basicamente ao texto de “O cotidiano e a História, publicado pela editora Paz e Terra (1987). Esse texto revela uma pensadora marxista que mais tarde abandona Marx e, segundo Granjo (1996:73) “abandonou também a perspectiva dialética e, mais que isso, perdeu a consistência teórica.”

Adiante ainda, ao se referir aos momentos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos, a autora chega ao significado do processo de alienação da vida cotidiana.

“A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta a alienação, por causa da coexistência ‘muda’, em si, de particularidade e genenericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente” (o.c. pg.37).

A relação entre alienação e vida cotidiana é explicada por Heller tendo em vista a teia de relações que se produzem numa sociedade, num sentido próximo ao dado por Lucaks, citado por Duarte (1993) já destacado neste texto. Para a autora, quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma dada sociedade, mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas. Nas palavras da mesma “Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção” (o.c. pg.:38).

Compreender esse processo exige, entretanto, conhecer, ainda que sumariamente, o que Heller categoriza como características da vida cotidiana. Para ela a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade que caracteriza tanto as motivações e atividades particulares quanto as atividades humano-genéricas que nela têm lugar. Logicamente, pondera a autora: “Nem toda a atividade é espontânea no mesmo nível, assim como tampouco unia mesma atividade apresenta-se como identicamente espontânea em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizado. Mas em todos os casos a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade humana” (o.c. pg. 30). No centro dessa característica apontada por Heller, faz-se necessário destacar ainda o seu caráter de movimento. O que significa dizer que a espontaneidade não caracteriza uma passividade do homem, ou, nas palavras da autora: “(...) a espontaneidade não se expressa

apenas na assimilação do comportamento consuetudinário e do ritmo da vida, mas também no fato de que essa assimilação faz-se acompanhar por motivações efêmeras, em constante alteração, em permanente aparecimento e desaparecimento” (o.c. pg. 30).

O homem, também, na vida cotidiana atua com base na probabilidade, outra característica destacada por Heller. A dinâmica da cotidianidade não permite calcular a conseqüência possível de uma ação com segurança científica, visto que, coloca a autora, não haveria mesmo tempo para fazê-lo na multiplicidade e riqueza das atividades cotidianas.

“(…) no caso médio, a ação pode ser determinada por avaliações probabilísticas suficientes para que se alcance o objetivo ousado. Os conceitos de caso ‘médio’ e segurança ‘suficiente’ apresentam neste contexto, a mesma importância. O primeiro indica o fato de que são perfeitamente possíveis casos em que fracassam as considerações probalísticas. Nesses casos, podemos falar de catástrofes da vida cotidiana” (o.c.pg.31).

A ação baseada na probabilidade constitui-se, segundo Heller, num risco imprescindível e necessário para a vida. Por outro lado, a existência da ação probalística indica o economicismo da vida cotidiana como mais uma característica helleriana: “Toda categoria da ação e do pensamento manifesta-se e funciona exclusivamente enquanto é imprescindível para a simples continuidade da cotidianidade; normalmente, não se manifesta com profundidade, amplitude ou intensidade especiais, pois isso destruiria a rígida ‘ordem’ da cotidianidade” (o.c.pg. 31).

Segundo Heller “O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade” (1987, pg. 31). Porém, manifesta-se a autora, as idéias que movem o pensamento cotidiano não se elevam ao plano da teoria; do mesmo modo, diz que a atividade cotidiana não é práxis. Esta só se caracteriza na passagem para a

“atividade humano-genérica consciente”. A atividade cotidiana, considera a autora, é uma parte da práxis e, poderia-se acrescentar, enquanto atividade cotidiana portadora das características citadas, revela muito mais uma generacidade “em si”, no sentido colocado por Duarte (1993). Ou seja, uma generacidade que age e reage mediada pelas características da cotidianidade num processo relativamente inconsciente das relações nas quais se insere.

Nesse caso, parece correto supor que a elevação ao plano do humano-genérico consciente constitui-se na passagem da generacidade “em si” para uma generacidade “para si”:

“(…) é a questão da relação entre a cotidianidade da vida individual e a universalidade do gênero, mediada pelas relações sociais concretas que determinam essa cotidianidade. No caso da pré-história, isto é, das sociedades estruturadas através das relações alienadas, os indivíduos normalmente não vivem a sua cotidianidade enquanto um âmbito da vida social no qual eles se objetivam de forma dirigida pela relação com o gênero humano. E, quando pensam que assim estão agindo, ocorre, com frequência, que os valores pretensamente humano-universais, que estariam dirigindo as ações, têm apenas a função de escamoteamento dos motivos reais dessas ações. Isso significa que os seres humanos não vivenciam a unidade do gênero em suas vidas individuais? Não, significa apenas que essa vivência se efetiva ao nível da genericidade ‘em si’” (Duarte, 1993, pg. 115).

Ainda em Heller (1987), a unidade imediata entre pensamento e ação, se por um lado desnuda a inexistência de uma práxis verdadeira na cotidianidade; por outro, implica a inexistência de parâmetros comparativos entre o “correto” e o verdadeiro, “(…) na cotidianidade; o correto é também ‘verdadeiro’. Por conseguinte a atitude da vida cotidiana é absolutamente pragmática”. O pragmatismo então, confere à vida cotidiana mais uma de suas características.

Além das já citadas, a autora aponta outras não menos importantes para a compreensão da vida cotidiana como vida de todo o homem. Segundo ela, na cotidianidade os homens

ainda agem por analogia. Uma qualidade que caracteriza o pensamento cotidiano como um pensamento ultrageneralizador. Ou seja, que se pauta em juízos provisórios que, na prática, confirmam, refutam, enfim, orientam a capacidade de ação humana. Mas, pondera a autora, os juízos provisórios que se enraizam na particularidade, isto é, na individualidade em si e, por conseguinte, embasam-se na fé e não na confiança, constituem-se em pré-juízos ou preconceitos. Transformam-se, esses juízos provisórios em exemplos particulares de ultrageneralização,

“(...) pois é característico da vida cotidiana em geral o manejo grosseiro do ‘singular’. Sempre reagimos a situações singulares, respondemos a estímulos singulares e resolvemos problemas singulares. Para podermos reagir, temos de subsumir o singular, do modo mais rápido possível, sob alguma universalidade; temos de organizá-lo em nossa atividade cotidiana, no conjunto de nossa atividade local; em suma temos de resolver o problema. Mas não temos tempo para examinar todos os aspectos do caso singular, nem mesmo os decisivos: temos de situá-lo o mais rapidamente possível sob o ponto de vista da tarefa colocada” (Heller, 1987, pg. 35).

A necessidade de rapidez na ação cotidiana é, segundo a autora, auxiliada pelos vários tipos de ultrageneralização e, a analogia constitui-se suporte fundamental neste caso, o que a classifica como um tipo de ultrageneralização presente no cotidiano. Sobre analogia a autora coloca:

“De certo, o juízo provisório de analogia pode-se cristalizar em preconceito; pode ocorrer que já não prestemos atenção a nenhum fato posterior que contradiga abertamente nosso juízo provisório, tanto podemos nos manter submetidos à força de nossas próprias tipificações, de nossos preconceitos” (o.c. pg. 35).

Com isso, ao que parece, a autora refere-se ao fato de que, se por um lado, os juízos provisórios analógicos são inevitáveis ao entendimento do pensamento do homem no

cotidiano; por outro, podem incorrer num processo de fossilização das ações e relações cotidianas traduzindo o que Heller chama de *catástrofe da vida cotidiana*.

O mesmo pode ocorrer com o uso de precedentes, outra característica da vida cotidiana apontada por Heller. Apoiar-se em precedentes para o conhecimento de uma situação ou mesmo para o conhecimento de pessoas, constitui um indicador útil para o comportamento cotidiano. Não se trata, portanto, de um “mal”. “Essa atitude tem efeitos negativos, ou mesmo destrutivos, apenas quando nossa percepção do precedente nos impede de captar o novo, irrepetível e único de cada situação” (o.c. gp.: 36).

Heller (1987) ainda se refere à imitação e à entonação como características fundamentais do pensamento e do comportamento humano na cotidianidade. Com relação a primeira a autora coloca:

“Não há vida cotidiana sem imitação. Na assimilação do sistema consuetudinário, jamais procedemos meramente ‘segundo preceitos’, mas imitamos os outros (...), como sempre, o problema reside em saber se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos no interior da mimese.” (id., p. 36). Sobre a segunda, acrescenta: “O aparecimento de um indivíduo em um dado meio ‘dá o tom’ do sujeito em questão, produz uma atmosfera tonal específica em torno dele e que continua depois a envolvê-lo. A pessoa que não produz essa entonação carece de individualidade, ao passo que a pessoa incapaz de percebê-la é insensível a um aspecto importantíssimo das relações humanas. Mas conservar-se preso a essa realidade seria outro tipo de ultrageneralização, mais no terreno emocional, nesse caso, que naquele dos juízos” (id., pg. 36-37).

A necessária separação didática para fins de explanação não deve omitir, assegura a autora, a conexão existente entre todos esses momentos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos. Ou seja, o homem do cotidiano como homem por inteiro vivencia todos esses momentos. Entretanto:

“(...) as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação (...). Se essas formas se absolutizam, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana” (id., pg. 37).

Chega-se, deste modo, a uma explicação possível do processo de alienação que, como coloca a própria autora em questão, é sobretudo, “em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade” (id., pg. 37).

Entendidas no interior de um modelo de sociedade específica; o modelo capitalista e a necessidade de auto-afirmação e manutenção por ele demandada, tais características parecem sugerir o cumprimento de uma tarefa imprescindível. No caso da imitação, por exemplo, a mimese, que é sempre em relação ao outro, pode ser conduzida para a mutação de valores, crenças e comportamentos típicos da classe dominante o que, nesse caso, como um processo devidamente controlado por um ideário específico estaria impedindo a margem de movimento e autenticidade necessária à produção de liberdade do indivíduo. Imitar o opressor, constituiria então, um bom modo de incorporá-lo sem questionamentos maiores. Assim, a reificação, via imitação, de atitudes características da classe dominante pelos indivíduos da classe dominada na sua cotidianidade, não só estaria garantindo a hegemonia capitalista neoliberal, como, paralelamente, produzindo a alienação tão característica da vida cotidiana já que, por reificar tais processos, o sujeito também impede o movimento que poderia viabilizar o ser e o não ser dialético da característica tomada como exemplo. A questão

6 Tradução desta data de “A Ideologia Alemã.”

acerca do indivíduo como ser concreto torna-se mais clara nas palavras de Paulo Freire:

“A estrutura de seu pensar (referindo-se ao oprimido) se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se ‘formam’. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estivera e cuja superação não lhes é clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho da humanidade” (1981, p. 33).

Como colocam Marx e Engels⁶ para compreender o homem na sua concreticidade:

“(...) não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. E mesmo as formações nebulosas no cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material, empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais.(...) Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx e Engels, 1993, pg.37).

Ou seja, o modo como produz e reproduz a própria vida, as relações que o enredam na concreticidade cotidiana, são fatores fundamentais na definição do seu modo de pensar e de se comportar. Ou ainda, dizendo de outra forma, a atividade consciente do homem, como colocado anteriormente, é produto das relações de vida concreta desse sujeito. Mas compreender o sujeito humano na sua concreticidade impõe a explicitação de alguns elementos que favoreçam a ampliação da análise, do debate e ofereçam subsídios efetivos, sobretudo, quando se tem em vista uma pedagogia transformadora.

O Processo de Aprendizagem: de indivíduos concretos

Desse modo, tendo em consideração que as relações sociais ocorrem no interior de um contexto que se articula em torno de um modo de produção, bem como, marcado por processos de convencimento da veracidade do modelo de produção vigente é, precisamente, no bojo dessas relações que se pode construir instrumentos efetivos para uma leitura do aluno concreto e de uma pedagogia do concreto, caracterizada pela capacidade de elaboração de estratégias pedagógicas, cuja função está em mediar processos de compreensão da realidade sócio-histórica. Ou ainda, no sentido colocado por Duarte (1993), uma pedagogia que considere a formação do indivíduo enquanto um processo que se executa a partir e no enfrentamento que esse indivíduo realiza, de situações concretas, singulares, determinadas por relações sociais concretas, mas que contém, ao mesmo tempo, as relações com a objetivação universal do gênero humano. Isto é, ainda que se volte para a capacitação do indivíduo para uma leitura de processos que ocorrem ao nível da singularidade cotidiana, não perca de vista o fato de que, inerente à singularidade, encontra-se um conjunto de relações sociais mais amplas e vice-versa.

Neste sentido, uma caracterização do aluno não pode limitar-se a uma descrição empírica do histórico escolar desse aluno, tampouco reduzir-se ao desenho imediato de suas condições de vida em termos sociais e econômicos. Ao contrário, caracterizar o aluno que frequenta o programa de aceleração da aprendizagem do qual se trata neste estudo, significa compreendê-lo no bojo de relações sociais mais amplas, como sujeito concreto, pleno de contradições e historicidade; como valores, atitudes e comportamentos que, da ótica dominante não atendem os paradigmas postos e, da ótica dominada, pode estar reproduzindo comportamentos típicos de seus opressores, visto que, as relações nas quais se objetiva enquanto ser humano favorecem a construção de uma atividade consciente com tais características.

Assim, fazer da escola um espaço de reconstrução da prática pedagógica, de modo a colocá-la efetivamente a serviço dos interesses populares, implica, entre outros fatores relevantes, saber que esse aluno é, na sua cotidianidade, um homem/mulher por inteiro e nela vive todas as nuances possíveis de sua vida. Um ser que se objetiva e se relaciona com a realidade do modo mais consciente que lhe é possível. Nesse sentido, a concepção de vida que possui revela o resultado de uma síntese individual que realiza. Esta síntese, por sua vez, traduz-se numa elaboração da experiência marcada pelos componentes ideológicos presentes nas relações sociais nas quais se insere.

Parece igualmente válida, no entanto, a leitura capaz de observar que a socialidade vivida pelo indivíduo não se caracteriza apenas por um aspecto e, nela, o indivíduo não encontra apenas um modelo de apropriação das objetivações humanas para a construção de sua individualidade. “As sociedades das quais o indivíduo participa, são numerosas, mais do que pode parecer. É através dessas ‘sociedades’ que o indivíduo faz parte do gênero humano.” (Gramsci, 1978pg.40, apud Duarte 1993pg.114). Reside nessa compreensão a crença na possibilidade concreta de que a escola, e nela, as relações pedagógicas que se estabelecem, constituam-se em espaços vivos (sociedades), onde os indivíduos se apropriem de modos alternativos de elaboração da própria experiência, tornando-se com isso, sujeitos que tomam consciência da história que fazem. Isto porque, tanto as formas de organizações sociais, quanto os indivíduos que nelas se objetivam, são, sobretudo, históricos, portanto, processuais e mutáveis na e pela história. Então, coloca o mesmo autor

“...embora a forma concreta de existência da genericidade seja a socialidade, a apropriação de uma socialidade concreta pelo indivíduo não possibilita necessariamente a objetivação plena desse homem enquanto ser genérico, isto é, pertencente ao gênero humano. Isso decorre do fato de que a objetivação do gênero humano se realiza ao longo da história conflituosa e heterogênea

das relações entre as classes sociais e entre as esferas da vida social, fazendo com que a objetivação do indivíduo quando limitada ao âmbito próprio a determinadas relações sociais e a determinados valores, possa cercear o desenvolvimento da genericidade do indivíduo” (o.c.pg.111).

Então, uma práxis pedagógica que se coloque para além das relações excludentes da sociedade de mercado e vise, entre outras questões não menos importantes, colocar-se a serviço da construção de sujeitos humanos situados historicamente, instrumentalizados para o exercício ativo, autônomo e emancipatório da cidadania, precisa caracterizar-se pela leitura de que: a) esse aluno materializa nele não apenas um dado estatístico, mas um sujeito humano concreto, forjado nas múltiplas relações sociais que são, no mais das vezes, relações de exclusão; b) esse aluno é um sujeito histórico, ativo. Por isso, coloca-se por inteiro na vivência do seu cotidiano. Mas, sendo o cotidiano um espaço caracterizado pela contradição dialética, nele também encontram-se movimentos que permitem uma tomada de consciência sobre essa mesma cotidianidade. Assim, mesmo sendo um espaço que se presta muito mais à alienação, como coloca Heller (1987), o cotidiano, como mostram as características apontadas pela mesma autora, é pleno de conhecimentos, saberes e vivências; c) esses saberes e vivências constituem o ponto de partida e de chegada da práxis pedagógica transformadora. Pois, por um lado, trazem a essa mesma práxis indicadores importantes para a compreensão do aluno enquanto um sujeito concreto e, por outro constituem-se em ferramentas que permitem à práxis a mediação devida, capaz de conduzir à consciência de si no mundo e; d) a formação, por esse aluno, de uma relação consciente com seu processo histórico, isto é, entre sua vida concreta como um fenômeno histórico e socialmente determinado, não ocorre apenas valorando os elementos presentes no cotidiano desse aluno. Mas, sobretudo, requer a mediação da pedagogia para apropriação do saber elaborado que, embora tenha sido

apropriado como propriedade privada pela classe dominante, é saber histórico produzido pela humanidade. Dessa relação, entre saber popular cotidiano e saber elaborado historicamente, podem emergir novas e revolucionárias interpretações acerca da relações por ele experienciadas.

Então, ler e escrever, no interior da complexidade desenvolvida pela atividade humana, é condição fundamental para ganhar proximidade com consciência de si e do mundo. Sobretudo quando a apropriação do código de comunicação constitui-se num movimento de apropriação de um objeto que “gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e forças, faculdades e capacidades” (Duarte 1993, pg.35), promovendo, desse modo, o desenvolvimento da história humana. Pois, como coloca o mesmo autor referindo-se a metáfora empregada por Marx (1987:177; 1990:101 nos manuscritos) “O indivíduo para se constituir em um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados ‘órgãos de sua individualidade (o.c.pg.40).”

Neste sentido, do ponto de vista da prática pedagógica, há uma importante implicação, se considerada essa prática, como um elemento mediador entre a vida concreta cotidiana do sujeito e processos elaborados de pensamento capazes de conduzi-lo a uma re-significação das relações nas quais está inserido. Ou, como coloca Duarte (1993:119), se pensada

“(…) como uma prática direcionada para a elevação da consciência do indivíduo, de uma relação consciente do indivíduo ao nível da genericidade para-si, ou seja, para a formação pelo indivíduo, de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano.”

Portanto, no âmbito do presente estudo, quando se pensa no processo de aprendizagem de alunos, está se pensando na aprendizagem de sujeitos humanos concretos, isto é, um indivíduo forjado nas relações sociais. Está-se pensando um

sujeito constituído por saberes, valores e modos de comportamento adquiridos pelo processo de apropriação que realizou até aqui. Portanto, um aluno que possui um grau de desenvolvimento tal que lhe permita ser e vir a ser na conjuntura em que se encontra. Alguém que possui saberes que, no conjunto das relações de sua existência, constituem-se em ferramentas imprescindíveis, inclusive, para sua sobrevivência enquanto indivíduo e enquanto núcleo social familiar mais próximo. É problematizando esse saber que a ação pedagógica pode estar promovendo novos aprendizados e, conseqüentemente, contribuindo para que cada indivíduo em si e em conjunto, realize processos diferenciados e mais evoluídos de desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**, Campina, SP., Autores e associados, 1996.
- _____. **A Individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**, Campinas, SP., Autores e Associados, 1993.
- ENGELS, Friedrich **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3^a.ED., Col. Universidade Popular, SP., Global, 1986.
- FERREIRA, May Guimarães **Psicologia Educacional: uma análise crítica**, Cortez, 1986.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido**, 10^a. ed., RJ., Paz e Terra, 1981.
- _____. **Extensão ou Comunicação**, 4^a. ed., RJ., Paz e Terra, 1980.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**, 3^a. ED., RJ., Paz e Terra, 1989.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**, 2^a.ed., R.J., Paz e Terra, 1976.
- LEITE, Marcia de Paula **Modernização tecnológica e relações de trabalho**. In.: FERRETTI, Celso J. et. al. **Novas tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar**, Petrópolis, RJ., Vozes, 1994.
- LURIA, A R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**, Porto alegre, Artes Médicas 1986.
- _____. **Desenvolvimento Cognitivo**, 2^a. ed., SP., Ícone, 1990.
- _____. **Curso de Psicologia Geral**, 2^a.ed., Vol.I, RJ., Civilização Brasileira, 1991.
- _____. **Curso de Psicologia Geral**, 2^a.ed., Vol.II, RJ., Civilização Brasileira, 1991.

- _____, **Curso de Psicologia Geral**, 2^a. ed., vol.III, RJ., Civilização Brasileira, 1991.
- _____, **Curso de Psicologia Geral**, 2^a. ed., vol. IV, RJ., Civilização Brasileira, 1994.
- _____, LEONTIEV, A.N., VYGOTSKY, L.S. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**, SP., Moraes, 1991.
- MARX, Karl **O Capital: crítica da economia política**, (vol.I) 2^a.ed., S.P., Nova Cultural, 1985.
- _____, & ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feurbach)**, 9^a. ed., SP., Hucitec, 1993.
- _____, **Manuscrítos econômico-filosóficos**, Lisboa, edições 70, 1975 (tradução de Artur Morão).
- _____, O Pensamento de Vygotsky Como Fonte de Reflexão sobre Educação. In.: **CADERNOS CEDES**, no. 35, Campinas Papyrus, 1995.
- PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**, SP., Pléxus, 1994.
- PINO, Algel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In, **Cadernos CEDES**, no.24, Campinas, Papyrus, 1991.
- REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**, Petrópolis, RJ., Vozes, 1995.
- _____, A origem da singularidade humana na visão dos educadores. In.: **Cadernos CEDES**, no. 35, **Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural**, Campinas Papyrus, 1995.
- SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard (orgs.) **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**, SP., Vértice, 1989.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**, SP., Martins Fontes, 1996.
- _____, **A formação social da mente** SP., Martins Fontes, 1994.
- _____, **Teoria e método em psicologia**, SP., Martins Fontes, 1996.
- _____, LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, SP., Ícone, 1988.