

LÍVIA GOMES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E O INCONSCIENTE SÓCIO-HISTÓRICO:
UMA ANÁLISE DA FUNÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO
NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
DO DESEMPREGO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Campo Grande/MS
2010**

LÍVIA GOMES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E O INCONSCIENTE SÓCIO-HISTÓRICO:
UMA ANÁLISE DA FUNÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO
NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
DO DESEMPREGO**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Professora Dr.^a Inara Barbosa Leão

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Campo Grande/MS
2010**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Inara Barbosa Leão

Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache

Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha Ferreira Martins

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, cujas confusões, problemas, soluções, alegrias e tristezas eu tenho o prazer de compartilhar. Agradeço à minha tia Marlene, pelos cafés da tarde e almoços de domingo, cheios de desabafos e alegrias. Aos meus queridos irmãos, pela amizade, compreensão, preocupação, diversão e pela companhia que nem a distância impede; por serem a poesia da minha vida. Ao meu pai, por aturar meus surtos e manias, pelo apoio incondicional. Aos meus tios Beto e Eliane, pelo cuidado e carinho. Aos meus primos Danilo e Bruno, pelas conversas no MSN e pelos poucos encontros espalhados ao longo do ano, todos cheios de risadas, brindes e diversões; e principalmente pela preocupação e amizade constantes. Aos meus tios Guto e Luci, pela presença constante através dos e-mails e telefonemas. À todos eles por deixarem minha vida mais leve.

Agradeço também à Inara, minha orientadora e amiga, por me ensinar, orientar, guiar. Pela paciência quando meus erros se repetiam e acumulavam, por acreditar que eu era capaz deste desafio. Pelas discussões e ensinamentos. Por ser uma das principais responsáveis pela Psicóloga que sou hoje.

Agradeço ainda à Prof^a Alexandra Ayach Anache, que também é uma das grandes responsáveis pela minha formação. Agradeço pela amizade, compreensão, por ser um exemplo de profissionalismo e dedicação, pelas contribuições teóricas, pelo interesse na minha pesquisa. E por ter aceitado fazer parte da minha banca avaliadora.

Aos meus companheiros de Projeto de Pesquisa, pelas contribuições e enriquecimento, não só no que diz respeito a esta pesquisa. Em especial aqueles que também foram companheiros de Mestrado: minhas estrelas Jeferson e à Priscila. Por tornarem os problemas suportáveis, pelo incalculável número de alegrias, pelas discussões teóricas (e outras nem tanto...) que se tornaram indispensáveis.

Aos meus amigos que não estão no Mestrado, pelos sonhos divididos e compartilhados, pelas alegrias, por estarem presentes, por compreenderem minha ausência.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, por me proporcionar o desenvolvimento desta pesquisa e meu próprio desenvolvimento. Em especial aos professores em cujas disciplinas participei, por todo o conhecimento propiciado. E

também os meus mais sinceros agradecimentos à Jacqueline, uma pessoa maravilhosa que tive o prazer de conhecer. Agradeço pela ajuda, pelas risadas, pelo carinho por tudo o mais.

À Professora Sueli Terezinha Ferreira Martins, por ter aceitado fazer parte da banca avaliadora e pelos elogios, sugestões e correções que ajudaram a enriquecer este trabalho.

Por fim, aos trabalhadores desempregados, entrevistados pela pesquisa “Implicações Psicossociais do Desemprego na Consciência Individual: Manifestações no Pensamento e na Emoção”. Por terem aceitado responder a um extenso roteiro de entrevista e cujas respostas muito me auxiliaram, não apenas na elaboração desta dissertação, mas em diferentes aspectos da minha formação profissional e pessoal. Espero que, com este trabalho e com as práticas dele decorrentes, possa de alguma forma poder retribuir a eles e a todos os que compartilham de semelhante situação.

*As coisas que não têm nome assustam,
escravizam-nos, devoram-nos...*
(Mário Quintana)

RESUMO

Partindo dos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica, teoria Psicológica de orientação Materialista Histórico-dialética, buscamos identificar qual o papel da educação na constituição do inconsciente individual como é proposto pela Teoria Psicológica Sócio-histórica e como a qual a função da escolarização neste processo. Realizamos uma pesquisa bibliográfica que nos permitiu indicar uma concepção de inconsciente sócio-histórico, que se caracteriza como aqueles conteúdos e processos que não possuem significado nem sentido; que são cultural e socialmente negados a alguns indivíduos, grupos ou classes, mas que continuam a existir e, portanto, atuar sobre eles. Para que pudéssemos explicar a influência que a educação tem na constituição destes conteúdos, desenvolvemos uma pesquisa acerca da educação como mediadora entre o homem e a sociedade. Exploramos as particularidades da educação institucionalizada, particularmente no contexto da sociedade brasileira, e a sua influência no desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores. Esta fundamentação teórica nos permitiu analisar, com a técnica de Análise Gráfica do Discurso, um grupo formado por trabalhadores desempregados cujo nível de escolaridade é o Ensino Fundamental Incompleto e outro que tem o nível de Pós-graduação. Concluímos que a educação, por ser o processo mediacional que possibilita o desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores que são necessários para uma inserção ativa na realidade, tanto diminui o inconsciente quanto determina o seu conteúdo.

Palavras-chave: Educação. Inconsciente Sócio-histórico. Desemprego.

ABSTRACT

The present work it's based in the Socio-historical psychology theory and observe the Dialect Historical Materialist suppositions. We identify the role of education in the constitution of the individual unconscious as proposed by Socio-historical psychology and which characteristics of schooling in this process. We performed a literature review indicate that allowed us to design a socio-historical unconscious, characterized as those contents and process that have no meaning or sense, that are culturally and socially denied to some individuals, groups or classes, but there remain and therefore act on them. So we could explain the influence that education has in the constitution of these contents, we developed a survey about education as a mediator between man and society. Explore the particulars of institutionalized education, particularly in the context of Brazilian society and its influence on the development of higher psychological functions. This theoretical framework allows us to examine, with the technique of Graphic Discourse Analysis, a group of unemployed workers whose education level is elementary school and another that has the level of Graduate Studies. We conclude that education, being the mediational process that enables the development of higher psychological functions that are necessary for an active insertion at reality, both decreases as the unconscious determines its content.

Key-words: Education. Socio-historical Unconscious. Unemployment.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA UTILIZADO NA PESQUISA “IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DO DESEMPREGO NA CONSCIÊNCIA INDIVIDUAL: MANIFESTAÇÕES NO PENSAMENTO E NA EMOÇÃO.....	260
---	------------

SUMÁRIO

RESUMO	18
ABSTRACT	19
LISTA DE ANEXOS	20
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - A CONSTITUIÇÃO PSICOLÓGICA DO HOMEM	41
1.1- O INCONSCIENTE EM ALGUMAS DAS ABORDAGENS QUE INFLUENCIARAM A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	43
1.2. O INCONSCIENTE E A CONSCIÊNCIA SÓCIO-HISTÓRICOS	74
1.2.1 A Mediação	87
1.2.2 – A Consciência	124
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS	135
2.1 A EDUCAÇÃO, INTITUCIONALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DOS INDIVÍDUOS	137
2.2 A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE BRASILEIRA	143
2.3 AS DETERMINAÇÕES DA EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA BRASILEIRA	155
2.4 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....	170
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO E INCONSCIENTE: ANÁLISE DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE TRABALHADORES DESEMPREGADOS	188
3.1 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO DESEMPREGO PARA OS TRABALHADORES DESEMPREGADOS: ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO.....	201
3.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO DESEMPREGO PARA OS TRABALHADORES DESEMPREGADOS: PÓS-GRADUAÇÃO	222
3.3 – SOBRE O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO DESEMPREGO.....	230
CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS	245
ANEXO	261
ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA “IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DO DESEMPREGO NA CONCIÊNCIA INDIVIDUAL: MANIFESTAÇÕES NO PENSAMENTO E NA EMOÇÃO”	261

INTRODUÇÃO

A educação é o processo de humanização, ou seja, o que permite que os membros da espécie *homo sapiens* constituam-se enquanto seres humanos. Concordamos com a definição de Baremlitt (s/a) que indica que humanização consiste em estender e distribuir aos sujeitos particulares toda uma gama de benefícios e resultados alcançados pela humanidade e que podem ser considerados propriedades da condição humana. Ou seja, humanizar é garantir que um sujeito possa usufruir das conquistas da civilização e, com isso, tanto satisfaça as suas necessidades quanto desenvolva e exercite as suas capacidades, podendo atuar ativamente na realidade. E, para que isso ocorra, é necessário que os indivíduos sejam educados.

Isso ocorre porque enquanto os outros animais têm em sua organização biológica todos os elementos necessários para a sobrevivência e a manutenção da espécie, ao homem é indispensável aprender como a sociedade se organiza para a realização do trabalho, que é a forma como transforma a natureza para a satisfação de suas necessidades. Ele também deve aprender como se comportar, sentir, pensar, enfim, tudo aquilo que ele precisa para à sua sobrevivência no ambiente que o circunda, ou seja, se apropriar da produção cultural que garanta a sua inserção na sociedade. Por cultura é compreendida toda a produção, material e intelectual, todo o conhecimento construído ao longo da história da humanidade que, por ter se mostrado eficiente para o atendimento das necessidades do grupo é organizada e acumulada socialmente (JUNIOR, 2006). A sua transmissão garante que sejam produzidas nos indivíduos as características humanas e é justamente esse processo que denominamos de educação.

Entretanto não é uma simples transposição dos conhecimentos e práticas sociais para os indivíduos. Trata-se de um complexo processo no qual o indivíduo apropria-se destes conteúdos. Sobre isso, Leontiev (2004, p. 290, grifos no original) destaca que

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

Leontiev (2004, p. 286) indica ainda que ao apropriar-se de determinado aspecto da cultura o indivíduo forma faculdades específicas, que o caracterizam como humano. Para que ocorra a apropriação “dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto”.

A apropriação, portanto, pressupõe a existência de transformações, modificações que dependerão da atividade do sujeito que está em relação com os conteúdos socialmente produzidos e que tornará as produções sociais algo para si, e participará da constituição de sua subjetividade; ou seja, refere-se ao “domínio, pelo indivíduo, do patrimônio cultural criado pela humanidade ao longo do processo histórico” (EIDT e DUARTE, 2007, p. 54).

Ao serem apropriados, estes conteúdos transformam-se em Funções Psicológicas Superiores. Este conceito, desenvolvido por Vigotsky (2000) refere-se à criação de instrumentos internos, análogos aos instrumentos externos, cuja função é permitir que o indivíduo atue na realidade circundante. Ele (2000, p. 29) indica que

Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc.¹

¹ Trata-se, em primeiro lugar, do processo de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.

Trata-se, portanto, de uma forma especificamente humana na qual os instrumentos externos, culturalmente construídos, são apropriados pelos indivíduos e passam a configurar-se como desenvolvimento interno, próprio, e que atua como um mediador entre o sujeito e a realidade. Estas funções aparecem apenas num estágio tardio do desenvolvimento e caracterizam-se por serem inicialmente interpsicológicas para que, apenas em um segundo momento, configurem-se como um desenvolvimento intrapsicológico, conforme explicitaremos no Capítulo II. Quando se concretizam como desenvolvimento intrapsicológico, tais funções caracterizam-se pelo controle deliberado e pela consciência refletida (MARTINS, 2002).

Assim, o sujeito entra em contato com a realidade na qual esta inserido e cuja produção cultural materializou-se sob as mais diversas formas. Entretanto não existe uma reprodução destas construções nos indivíduos, mas uma apropriação destes conteúdos, o que pressupõe transformações, modificações e em alguns momentos a interiorização² sem que ocorra a apropriação deles, ou seja, sem que se tornem Funções Psicológicas Superiores. Isso implica que alguns destes elementos transmitidos, embora interiorizados pelos sujeitos, não serão significados em toda a sua complexidade e, portanto, estas produções culturais não comporão os processos psíquicos que orientarão as suas atividades na realidade. Estes aspectos da cultura constituirão o inconsciente individual. Portanto, existe uma relação entre educação e inconsciente e é a compreensão desta que realizamos durante a presente pesquisa.

A quantidade de elementos inconscientes na estrutura psíquica de um sujeito implica na forma como ele irá atuar na realidade circundante. Surge, então, uma questão: como a escolarização interfere na constituição dos conteúdos e processos inconscientes? Para examinarmos tal questão e buscarmos entender o seu processo, partimos de uma situação específica: o desemprego. Desempregados cujo nível de escolarização é o Ensino Fundamental possuem uma significação distinta, pautada

² Utilizaremos este termo para nos referirmos à transformação que a cultura sofre ao ser apropriada pelo indivíduo, ou seja, quando ela é modificada, de acordo com a atividade do sujeito, e torna-se algo para si. Existem algumas traduções que se referem a este processo como internalização; entretanto, concordamos com Smolka (2000) que este termo parece indicar a existência de duas realidades distintas, a externa e a interna, sendo que a última é cópia, uma sobreposição da primeira. Isso não condiz com o processo descrito pelos autores da Psicologia Sócio-histórica, uma vez que esta pressupõe que a cultura sofre modificações e transformação para que possa tornar-se algo próprio do indivíduo. Entretanto, em citações manteremos conforme escrito no original.

por mais elementos inconscientes que uma pessoa que estudou até o nível da Pós-graduação?

Estes questionamentos nos foram suscitados pela realização da pesquisa “Implicações Psicossociais do Desemprego para a Consciência Individual: Manifestações no Pensamento e na Emoção”, que investigou as alterações nos processos psicológicos de trabalhadores desempregados na cidade de Campo Grande – MS e foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Aspectos Psicossociais da Educação e do Trabalho, da Linha de Pesquisa: Educação e Trabalho, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a coordenação da Professora Doutora Inara Barbosa Leão e da qual participo, como pesquisadora, desde 2005. Este Grupo é constituído por alunos dos Cursos de Mestrado e Doutorado no nível da Pós-graduação e pelos alunos do Curso de Psicologia – Formação de Psicólogo, no nível de Graduação. A pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino, Ciência e Tecnologia do MS – FUNDECT, do CNPq e da própria UFMS.

Ao analisarmos os dados, percebemos que o nível de escolarização interfere no entendimento e forma como os sujeitos explicavam a situação de desemprego em que se encontravam. Esta foi uma análise parcial, que derivou das respostas às entrevistas realizadas com trabalhadores que buscavam recolocação no mercado de trabalho nas Agências de Intermediação de Mão-de-obra do município de Campo Grande - MS e registradas em formulários próprios. As entrevistas eram compostas por três partes, cada qual com perguntas cujas respostas deveriam nos permitir realizar uma análise sobre os aspectos psicológicos dos sujeitos afetados pelo desemprego que estavam sendo entrevistados: identidade demográfica; pensamento; emoção.

Para esta dissertação, retomamos a análise das respostas de uma questão que visava apreender as alterações que o desemprego realiza na emoção dos trabalhadores desempregados, oferecidas pelos sujeitos cujos níveis de escolarização são o Ensino Fundamental Incompleto e Pós-graduados. A escolha deu-se por se tratarem dos dois extremos de escolarização encontrados dentre os desempregados e analisados pela pesquisa.

Antes de qualquer outra consideração acreditamos ser importante ressaltar que quando realizamos análises psicológicas sobre as condições dos desempregados, não podemos perder de vista o fato que o desemprego é uma condição social e não psicológica. Entretanto, é uma condição material que altera as mediações das relações entre os indivíduos e a sociedade na qual os sujeitos estão inseridos. Assim, só é possível entender as implicações que o desemprego adquire no âmbito dos processos psicológicos quando o concretizamos na realidade social.

O desemprego, portanto, é uma condição social, material, que afeta o trabalhador desempregado e, como todo afeto, exige que o indivíduo entre em atividade para resignificar essa realidade e poder agir sobre ela. Entretanto, em alguns momentos ele não tem como significar esse acontecimento, não tem a possibilidade de apreender toda a complexidade presente nesse afeto. Isso porque não possui o domínio cultural que lhe dê a condição de entender e relacionar todos os aspectos envolvidos no processo de geração e eliminação de postos de trabalho na sociedade capitalista e que culminaram na sua própria situação. Esta é uma das condições que lhe possibilitaria transformar em emoção os sentimentos oriundos dos afetos. Assim, ele sente, mas não sabe o quê; tem uma necessidade, mas não sabe qual e, portanto, não tem como reagir. É desta situação que trata o presente trabalho.

Para realizá-lo tomamos como método de análise os princípios epistemológicos do Materialismo Histórico Dialético, particularmente na forma como fundamentam a Teoria Psicológica Sócio-histórica.

O Materialismo Histórico Dialético foi desenvolvido a partir dos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels e é, antes de tudo, uma forma de compreender o mundo capitalista. Oferece-nos uma concepção de homem e da sociedade e nos remete ao fato de que as suas relações no processo social de produção determinarão todas as outras; ou seja, é em torno do trabalho que se organiza a vida do homem. É também um método de análise e interpretação das relações sociais e suas conseqüências sob capitalismo. Enfim, trata-se de uma epistemologia que tem por eixo central a materialidade das relações, que produzem determinados tipos de processos e implicam em certas possibilidades de humanização. Portanto, concebe a materialidade como anterior à consciência e pautada no entendimento que o mundo existe independente do indivíduo; mas este, ao atuar ativamente, transforma-o em

meio de satisfação de suas necessidades. De acordo com Plekanov (1989, p. 7, grifos no original),

o marxismo é toda uma concepção do mundo (...). Os aspectos históricos e econômicos, dessa concepção do mundo, a qual se designa comumente por *materialismo histórico*, assim como o conjunto, a ele ligado, das concepções *sobre os problemas, o método e as categorias da economia política, sobre o desenvolvimento econômico da sociedade*, e, muito particularmente, da sociedade capitalista, são quase que exclusivamente a obra de Marx e Engels.

Os primeiros fundamentos dessa epistemologia foram lançados no texto *Teses contra Feuerbach* (1987), quando Marx criticou as formas anteriores do materialismo e deu as bases para a construção de uma nova forma de pensar o mundo. Na verdade, com esta obra Marx instaura o princípio de que já se havia pensado muito sem alcançar a verdade e, que era necessário mudar. Ou seja, agir, sobre a realidade para entender a sua construção, construir a práxis, teoria pautada na prática, que por sua vez é construída pelo desenrolar da teoria. Por isso, a práxis é comprometida com a transformação.

Esta epistemologia compreende que é o trabalho que possibilita a produção da vida material, sendo, então, o aspecto que diferencia os homens dos demais animais, uma vez que eles se adaptam à natureza enquanto nós adaptamos a natureza para a satisfação de nossas necessidades. O trabalho ocupa tal posição porque mesmo os demais aspectos da vida social que poderiam nos diferenciar dos animais, tais como a consciência, as artes, as religiões, são produções que surgem a partir do momento que o homem atua sobre a natureza. O homem é também transformado por essa atuação e, assim, produz não apenas a possibilidade de atendimento das suas necessidades biológicas, mas todo um sistema de relações e abstrações próprio da vida em sociedade. Isso implica que o homem possui a capacidade de transformar a natureza, por meio de sua atividade. A atividade é, simultaneamente, uma Função Psicológica Superior e uma mediadora na construção destas funções. Ela caracteriza-se por ser um duplo processo: de objetivação e subjetivação. Isso porque por meio da atividade o indivíduo objetiva a sua subjetividade e as transformações resultantes desta prática são novamente subjetivadas, alterando as construções anteriores. Determo-nos nesta explicação no Capítulo I. Desta forma, o homem entra em contato com a realidade, uma realidade mediada pelas construções culturais e transforma-a

pela sua atuação. Por apropriar-se da realidade (transformada), ele transforma a si mesmo, Assim, ele constrói em si a mudança que faz na realidade. (LEONTIEV, 2004). A cada atividade ele modifica sua consciência, sua representação interna e, conseqüentemente, o seu inconsciente.

O trabalho não é realizado por um indivíduo isoladamente, mas enquanto membro de uma coletividade, pois ele depende também da ação de outros sujeitos no processo de produção. O trabalho e, por conseguinte, a própria constituição do ser, é sempre mediado pela sociedade na qual o sujeito está inserido, que lhe fornece uma determinada forma de realizar este trabalho bem como as ferramentas que ele necessita. Para desempenhar o trabalho é necessário compreender como a sociedade se organiza para a realização dele, quais são os instrumentos, as regras, as determinações, as atividades necessárias. E isto só é possível através da educação.

A educação é por si mesma uma forma de trabalho, uma vez que tem por objetivo a construção de seres humanos, com as características necessárias para a sobrevivência em certa sociedade em dado momento histórico. Além disso, prepara os sujeitos para a vida em sociedade, instrumentalizando-os com as construções sociais e culturais necessárias para a sobrevivência naquele contexto específico.

É necessário considerar que sociedade e indivíduo constituem-se em uma relação na qual a sociedade não é uma abstração frente ao indivíduo, mas está presente no próprio indivíduo uma vez que ele é um ser social; entretanto, não é a simples soma de individualidades que constitui uma sociedade. Trata-se de um pressuposto básico do Materialismo Histórico-Dialético que indica que o todo (a sociedade) não é a simples soma das partes (indivíduos) que o compõem; mas que cada uma das partes são representativas do todo.

O caráter de ser social é dado em todas as relações dos homens e o próprio modo de existência é uma atividade social, determinada pelo contexto: “o que faço de mim, o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto um ser social” (Marx, 1987, p.176). Assim, o natural do homem é seu caráter social, pois mesmo o que poderia ser considerado como necessidades animais, aquelas cujas origens remetem às necessidades biológicas, são mediadas pela sociedade, e, como tal, pautadas por regras e convenções. De tão incorporadas e assimiladas, as construções sociais passam a figurar como naturais, eternas, imutáveis. Mas não as

são; as necessidades, bem como a forma de satisfação delas, são determinadas historicamente, dadas e respondidas por um determinado contexto. O homem não nasce pronto, mas aprende a sê-lo. É nesse sentido que a educação é fundamental para a construção do homem.

Deriva deste fundamento o entendimento que a base material é também a gênese dos fenômenos subjetivos, o que apresenta a necessidade de se remontar à historicidade da realidade para compreendê-los e exige a aceitação da existência de contradições que permeiam as relações humanas.

O método para a apreensão da realidade é a dialética. E, a instauração deste método, de acordo com Plekhânov (1989), refere-se ao princípio da contradição, ou seja, para o Materialismo Histórico e Dialético é impossível pensar a realidade sem aceitar os opostos convivendo e interagindo constantemente em um mesmo espaço e tempo. Destacamos que a contradição não afeta várias outras epistemologias, as quais desconsideram a existência de opostos e o movimento entre estes como aspectos construtores do real. Entretanto, consideramos que somente a partir da compreensão dialética da realidade é possível o entendimento do inconsciente como integrante da vida psíquica e em constante relação com a consciência; além disso, é a dialética que nos permitirá compreender como a educação é simultaneamente partícipe no desenvolvimento da consciência e dos aspectos inconscientes do psiquismo humano.

Vejamos, em linhas gerais, o que significa a concepção dialética da realidade.

De acordo com Marx (1999), a materialidade cria a consciência que, quando alterada, tem a possibilidade de re-agir no mundo de forma distinta da original. No trecho seguinte Plekhânov (1989, p. 97, grifos no original), que compartilha do entendimento da dialética tal como construída por Marx, nos indica como ela difere-se daquela que Hegel desenvolveu:

Em Hegel, a dialética, coincide com a metafísica. Para nós a dialética se apóia sobre a doutrina da natureza.

Para Hegel, o demiurgo da realidade (...) era a Idéia absoluta. Para nós, a Idéia absoluta não é senão a abstração do movimento, pelo qual são provocadas todas as combinações e todos os estados da matéria.

Segundo Hegel, o pensamento progride graças à descoberta e à solução das contradições contidas nos conceitos. Conforme nossa doutrina materialista, as contradições contidas nos conceitos não são senão o

reflexo, a *tradução na linguagem do pensamento* das contradições que residem nos *fenômenos*, decorrentes da natureza contraditória da base que lhes é comum, a saber, o *movimento*.

Segundo Hegel, a marcha das coisas é determinada pela marcha das idéias; segundo nós, a *marcha das idéias* se explica pela *marcha das coisas*, a *marcha do pensamento* pela *marcha da vida*.

O materialismo coloca a dialética sobre “seus próprios pés” e assim lhe retira o véu místico que a envolvia em Hegel.

A dialética, portanto, é a possibilidade de compreender a realidade como processo e a verdade como movimento interno da contradição. A contradição é uma lei da dialética que se refere aos “aspectos, às tendências e às forças internas dum objeto ou fenômeno que se excluem mutuamente, mas ao mesmo tempo não podem existir umas sem a outra” (KRAPIVINE, 1986, p. 155). Assim, todo objeto ou fenômeno é e não é ao mesmo tempo; carrega em si a própria negação. Este princípio contraria a lógica formal e explica que não podemos tomar determinada qualidade do psiquismo como absoluta. Ora, o inconsciente só pode ser compreendido tendo em vista a existência da consciência e vice-versa; cada um destes pólos pressupõe e exige a existência do outro. O que implica que a educação que desenvolve a consciência também tem interferência sobre o inconsciente. Considerando que todo fenômeno possui em si a contradição, o que determina sua natureza é a predominância de uma ou outra qualidade.

O Materialismo Histórico Dialético pressupõe que todos os fenômenos são processos, não têm nenhum caráter de permanência ou imutabilidade. Ao contrário, a negação está intrínseca e é essa negação que permite a superação de determinado aspecto. De acordo com Marx (1999; *apud* KRAPIVINE, 1986), para compreender a realidade é preciso partir do empírico (a realidade tal e qual ela é e se apresenta de imediato) e, por meio das abstrações, (reflexão sobre esta realidade, teorias, elaborações do pensamento) chegar ao concreto, que é a compreensão elaborada, a síntese das múltiplas determinações presentes no objeto.

Essa contradição se dá em todas as relações existentes na sociedade, em um processo no qual a tese (o que uma coisa é) contém em si a antítese (a negação presente, inerente a essa coisa); num salto qualitativo é construída a síntese, que não é nem a tese nem a antítese, mas que contém elementos destas duas faces. Salto qualitativo é outro princípio da lógica dialética que se refere aos momentos de ruptura nos quais o desenvolvimento dos fenômenos

“(...)passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes a mudanças aparentes e radicais, a mudanças qualitativas; onde as mudanças qualitativas não são graduais, mas rápidas e súbitas, e se operam por saltos, de um estado a outro; estas mudanças não são contingentes, mas necessárias; resultam da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais” (PRADO JR, 1969, p.602)

Partindo deste entendimento, a tese vai gradativamente incorporando alguns elementos da antítese, mas sem que com isso deixe de ser tese; estas mudanças são quantitativas. Elas vão se acumulando até certo limite, quando se inicia um momento de crise, à qual produz alterações bruscas e radicais que reconfiguram as características daquele fenômeno; tratam-se das mudanças qualitativas. Ou seja, um acúmulo progressivo e constante de mudanças (alterações quantitativas) em um dado momento provoca uma ruptura (alteração qualitativa) fazendo com que seja instaurada uma síntese.

Por isso, a síntese não é destruição, uma vez que abarca elementos pré-existentes; ela é o novo que contém em si aspectos que já existiam na realidade anterior, mas que possui qualidades distintas daquele. A síntese prontamente configura-se como uma nova tese, que, por sua vez também trará em si elementos que a neguem, fazendo com que o processo de construção do novo pela incorporação/modificação do antigo seja contínuo, sempre partindo de elementos presentes na materialidade.

Com isso compreendemos que o inconsciente contém em si aspectos conscientes, ainda que seja na forma de potencialidade (o inconsciente pode vir a ser consciente). Por meio da atividade que o sujeito realiza, o inconsciente pode transformar-se em consciente, adquirindo outras configurações. Ao deixar de ser inconsciente, o conteúdo é integrado em uma estrutura diferenciada, relaciona-se com outros conceitos e, portanto, é modificado e não se define apenas por aqueles conteúdos que já estavam presentes anteriormente. Por sua vez, este conteúdo ainda possui alguns aspectos inconscientes; mas estes também já não são os mesmos que havia antes.

A materialidade é também indissociável da historicidade. A história é determinada pelo desenvolvimento das forças produtivas e, de acordo com Chauí (s/d, p. 02, grifos no original), é caracterizada por uma distinção existente entre o desenvolvimento e o devir:

O *devoir* é a sucessão temporal dos modos de produção ou o movimento pelo qual os pressupostos de um novo modo de produção são condições sociais que foram postas pelo modo de produção anterior e serão repostas pelo novo modo. O *desenvolvimento* é o movimento interno de um modo de produção para repor seu pressuposto, transformando-o em algo posto; refere-se, portanto, a uma forma histórica particular, ou melhor, é a história particular de um modo de produção, cujo desenvolvimento é dito completo quando o sistema tem a capacidade para repor internamente e por inteiro o seu pressuposto.

O modo de produção é a forma como cada sociedade organiza-se para o trabalho, seus instrumentos, suas características, as forças de produção que o movimentam. Tais características são específicas de um determinado momento histórico, concretizam-se em um tempo-espaço específico e este é resultado do desenrolar dos acontecimentos históricos ao longo do tempo. Entretanto, não se trata de uma simples sucessão de acontecimento e em determinadas etapas do processo as forças produtivas entram em contradição com as relações de produção nas quais elas se desenvolviam e essa contradição culmina em uma revolução social, cujo objetivo é a transformação do modo de produção em outro sistema.

O desenvolvimento é uma característica interna de cada modo de produção e caracteriza-se pela lógica da negação da negação, caracterizada por um movimento interno no qual uma característica ou processo que era “inessencial numa forma anterior se torna um pressuposto da forma seguinte e ao ser posto por ele torna-se essencial a ela” (CHAUÍ, s/d, p. 19). Portanto, trata-se de descontinuidade, ruptura. Para compreender o desenvolvimento, é preciso ter em vista o conceito de gênese.

A gênese corresponde mais ou menos àquilo que os biólogos chamam de ontogênese, um processo de passagem da potência ao ato, em que a forma anterior não desaparece e sim atualiza suas potencialidades na forma nova. Na gênese, há uma conservação das determinações anteriores na forma nova sem nenhuma intervenção externa; é por um movimento imanente à própria forma que ela dá origem à seguinte, isto é, ela atualiza algo que já está nela em potência. Há, portanto, uma imanência entre o começo e o fim do processo, a forma final não destrói tudo que veio antes, e sim determina o indeterminado que a antecedeu (CHAUÍ, s/d, p. 19)

A Psicologia Sócio-histórica retoma a historicidade para demonstrar que as Funções Psicológicas Superiores são exclusivamente humanas e resultantes do modo como o sujeito está inserido na realidade. Elas são criadas sócio-historicamente e

desenvolvem-se tendo como base as Funções Primárias, originadas no desenvolvimento filogenético. É somente com a mediação da sociedade, por meio da educação, que o homem pode constituir-se como sujeito, como indivíduo. Portanto, a realidade material medeia a constituição do homem e desta forma o homem torna-se homem quando (e como) age no mundo para produzir sua vida material, ou seja, através do trabalho. (GADOTII, 1998).

Partindo desta concepção de realidade que Vigotsky³ (2001; 2004) construiu uma teoria psicológica. A Psicologia Sócio-histórica surgiu em um contexto muito específico e inovador: o início da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A Revolução Russa, de 1917, implementou um sistema cuja base teórica sustentava-se nos estudos de Marx e Engels sobre o socialismo científico, bem como nas interpretações e análises do russo Vladimir Lênin. Esta nova epistemologia serviria também para a construção das ciências revolucionárias, que atendessem às necessidades desta nova sociedade. Entre elas estava a Psicologia tal qual foi proposta por Vigotsky.

Vigotsky não foi o único, tampouco o primeiro a objetivar a construção de uma Ciência Psicológica revolucionária. Muitos teóricos compreendiam a necessidade de encontrar respostas práticas às questões que a construção de uma nova forma de organização social trazia e como a Psicologia deveria constituir-se para atender a tais necessidades.

Nesse contexto, em 1923 ocorreu o I Congresso de Psiconeurologia, evento que estimulou um intenso debate entre as vertentes idealistas e as materialistas. O russo Kornilov propôs uma diferente forma de investigação dos fenômenos psicológicos: a reactologia. Este foi o início da aplicação dos pressupostos epistemológicos do Materialismo Histórico-Dialético que objetivava a construção de uma psicologia marxista. Entretanto, foi somente com Vigotsky que surgiu uma psicologia fundamentada no marxismo e de caráter não-reducionista e não-mecanicista. Entre os estudiosos desta vertente, é famosa a sua explanação no II

³ Por se tratar de um autor russo, cuja grafia original é Лев Семёнович Выготский, seu nome recebeu diferentes formas nas traduções de língua inglesa, espanhola e portuguesa para que pudesse ser adaptada ao nosso alfabeto: Vigotski, Vigotskii, Vygotsky, Vigotsky. Optamos pela última, embora em citações deixemos conforme o original.

Congresso de Psiconeurologia, realizado em Leningrado no ano de 1924 (Siguán, 1987; Molon, 2003) no qual ele lançou as bases de uma Psicologia Materialista Histórico-dialética e cujo método deveria fundar-se na dialética.

Lev Semionovich Vigostsky foi um crítico ferrenho da Psicologia que estava em voga. Ele colocava-se contra toda a dualidade presente nas diferentes escolas e que culminava na construção de um homem cindido, incapaz de alterar a sua realidade e submetido ora a forças internas, ora a externa. Essa cisão caracterizava-se pelo dualismo mente-corpo, indivíduo-sociedade e, portanto, não permitia a compreensão de um sujeito em sua integralidade, pois sempre privilegiava um aspecto de sua constituição em detrimento de outro. A crítica de Vigotsky à Psicologia residia no fato dela estar à disposição da sociedade capitalista, às suas visões e concepções de mundo, a todas as formas de exploração presentes na sociedade daquele momento. Mais que uma crise na Psicologia, havia uma crise do sistema capitalista; mais que uma condenação a esta ciência, havia a crítica a toda sociedade na qual aqueles preceitos e fundamentos da psicologia tradicional eram amplamente difundidos, aceitos e praticados.

Uma das primeiras considerações e das mais fortes acusações era a ausência de um método e de um objeto específico à Psicologia. Ao se referir às três grandes correntes psicológicas (a Psicologia da Gestalt, a Reflexologia e a Psicanálise), Vigotsky afirma que cada uma delas tem seu objeto e método, seu significado diferenciado e indaga:

O que é que tem em comum todos os fenômenos que a psicologia estuda, o que é que transforma em fatos psíquicos os mais diversos fenômenos (...)? A psicologia tradicional responde: o que têm em comum é que todos eles são fenômenos psíquicos, que não se desenvolvem no espaço e só são acessíveis à percepção do sujeito que os vive. A reflexologia responde: o que têm em comum é que todos estes fenômenos são fatos de comportamento, processos correlativos de atividade, reflexos, atos de resposta do organismo. Os psicanalistas dizem: o que há de comum a todos estes fatos, o mais primário, o que os une e constitui sua base é o inconsciente. Portanto, três respostas estabelecem três significados distintos da psicologia geral (...). Disto se deduz a importância da concepção geral para delimitar o objeto da ciência. Qualquer fato, expresso consecutivamente a partir da concepção de cada um desses três sistemas, adotará três formas totalmente distintas; melhor dizendo, teremos três fatos distintos. (VIGOTSKI, 2004, p. 213)

Para superar esta situação e desenvolver uma Psicologia revolucionária e que respondesse aos anseios daquele contexto histórico, Vigotsky (2004) dizia ser necessário compreender a ciência a partir do local onde foi desenvolvida, dos conhecimentos que lhe serviram de base, das perguntas à que se propunha a responder, das necessidades que precisavam ser satisfeitas. Ou seja: era necessário considerar a historicidade dos fenômenos psicológicos. Para ele, é o homem o objeto da Psicologia, mas não o ser isolado, tido como abstração filosófica. Ao contrário, o homem considerado em sua concretude, em sua materialidade, em relação com os demais homens e participando de um determinado contexto sócio-histórico. Para isso, é necessária a abordagem dialética dos fenômenos psicológicos.

Partindo destes preceitos, Vigotsky desenvolveu a Psicologia Sócio-Histórica. A construção desta nova forma de conceber a Psicologia foi pautada pelos conhecimentos advindos de diversas áreas e das obras de variados autores, conhecimentos que estavam surgindo e alterando as bases da ciência moderna. Siguán, (1987, p. 14-15), afirma que

la reflexión de Vigotski y su apelación al razonamiento dialéctico se apoyaba en otras fuentes no marxistas y no directamente filosóficas. Aquí hay que citar Piaget, del que Vigotski conoció y analizó a fondo los primeros libros, y a Werner, el gran teórico de la psicología evolutiva. Y las ideas de Janet sobre el origen instrumental de la consciencia. Y la obra de los sociólogos y etnógrafos que, como Lévy-Bruhl, habían descrito la mentalidade de los primitivos como un estadio en la evolución de la humanidad. Y hay que conceder un lugar importante a la obra de Baldwin, el primero que habia estudiado paralelamente la génesis del hombre en la historia y la genesis del individuo humano en la infancia. Y por debajo de todas estas influencias, el peso de la teoria darwiniana de la evolución, un tema al que Vigotski habia dedicado muchas horas de reflexión⁴.

Influenciado pelas transformações que a sociedade passava, instigado por estudos que comprovavam uma profunda transformação da psique assim que iam se modificando as estruturas sociais, Vigotsky percebeu que era necessária a construção

⁴ “A reflexão de Vigotskii e seu apelo ao racionalismo dialético apoiava-se em outras fontes não marxistas e não diretamente filosóficas. Aqui temos que citar Piaget, que Vigotskii conheceu e analisou a fundo os primeiros livros, e a Werner, o grande teórico da psicologia evolutiva. E as idéias de Janet sobre a origem instrumental da consciência. E a obra dos sociólogos e etnógrafos que, como Lévy-Bruhl, haviam descrito a mentalidade dos primitivos como um estágio na evolução da humanidade. E temos que considerar o importante lugar que teve a obra de Baldwin, o primeiro que havia estudado paralelamente a gênese do homem na história e a gênese do indivíduo humano na infância. E anteriormente a todas estas influencias o peso da teoria darwiniana da evolução, um tema que Vigotsky dedicara muitas horas de reflexão”. (Tradução nossa).

de uma Ciência Psicológica capaz de superar as limitações que a Psicologia desenvolvera. Com estes fundamentos, Vigotsky coordenou um grupo de pesquisadores, dentre os quais teve como principais colaboradores Alexander Romanovich Luria e Aléxis Leontiev, que tinha como objetivo o desenvolvimento de estudos e pesquisas que garantissem o entendimento e a construção de sujeitos ativos, transformadores de seu ambiente. Uma Psicologia dialética, na qual o homem fosse compreendido em todas as suas particularidades e com base na sua existência material, real e atuante no mundo em que vive. Estes deveriam ser, de acordo com Vigotsky (2004), os pressupostos que serviriam de guia para a construção de uma ciência psicológica. Duarte (2000, p. 81) afirma que

a construção da psicologia marxista era vista por Vigotski não como o surgimento de mais uma entre as correntes da psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica. Essa psicologia científica não seria, entretanto, construída através da justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de pesquisas empíricas realizadas por meio de métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo. Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos.

Foi neste contexto e tomando como princípios os supracitados que Vigotsky construiu as bases de uma teoria psicológica cujo eixo central é o conceito de consciência e o entendimento dos homens como seres ativos que, ao atuarem sobre o mundo, constituem sua subjetividade. A Ciência Psicológica desenvolvida por Vigotsky exige também a compreensão de que a materialidade do mundo existe independente do sujeito e esta tem influência direta na forma como este irá construir as suas Funções Psicológicas Superiores, que são os meios estruturais que compõem e promovem o funcionamento psicológico humano.

É necessário destacar que a apropriação da obra de Vigotsky no Brasil resultou não apenas em diferentes entendimentos, mas também em diferentes denominações. Segundo Bock, Gonçalves e Furtado (2009, p. 193)

sócio-histórico, histórico-cultural, sócio-cultural, são termos utilizados para designar a teoria construída por Vigotski e seus seguidores. (...) O termo sócio-histórico tem sido empregado por autores brasileiros, entre os quais nos incluímos, para designar o campo da psicologia crítica inspirada

na obra de Vigotski, Luria e Leontiev, mas que já recebeu contribuições que ampliam esse campo para além da psicologia russa. (...) Preferimos o termo sócio-histórico, porque o termo cultural no Brasil não reflete uma tradição marxista.

Por concordar com esta linha de pensamento, utilizaremos o termo Psicologia Sócio-histórica, com isso englobando tanto a obra de Vigotsky, quanto a teoria da Atividade de Leontiev, as produções de Luria e também o desenvolvimento de alguns aspectos desta teoria no Brasil. Mas, principalmente pelo desenvolvimento da Teoria pela Professora Sílvia Tatiane Maurer Lane no âmbito da Psicologia Social no Brasil.

Isso posto, retomemos as considerações acerca das Funções Psicológicas Superiores.

Estas funções foram desenvolvidas ao longo da história da humanidade e dependem do contexto sócio-histórico no qual são estabelecidas. Elas têm como fundamento as Funções Básicas ou Primárias, que são as que nascem com o indivíduo e foram estabelecidas ao longo da evolução filogenética.

Assim, todo ser humano deve ser considerado tendo em vista seu caráter biológico, com alguns caracteres herdados filogeneticamente, e suas especificidades, que foram constituídas a partir da relação deste com a sociedade. Organismo biológico e sociedade não podem ser considerados isoladamente, pois são partes intrínsecas de um mesmo fenômeno que atuam dialeticamente construindo um homem único, embora semelhante aos demais membros de sua coletividade. A sociedade é interiorizada pelo indivíduo em um processo ativo, singular, e que se dá a partir da mediação.

Temos na mediação um conceito fundamental para a teoria de Vigotsky. São elementos mediadores aqueles que ao serem interpostos entre os dois pólos de um processo permitem que um seja incorporado ao outro, sem que nenhum deles perca suas características essenciais. Para compreender a mediação é necessário que tenhamos em vista a categoria de totalidade que, de acordo com Martins, Silva e Silva (2006, p.11) é uma categoria central na perspectiva marxista e que pode ser

entendida como unidade dos contrários, síntese de múltiplas determinações. Dessa dimensão desdobram-se outras mediações

categoriais que permitem analisar o modo de produção capitalista, à medida em que nos possibilita superar a dimensão fenomênica e desvelar as determinações que se apresentam em uma realidade social. As mediações contraditórias, em constante conexão com as diversas determinações, permitem compreender o processo em movimento, e que se intercambiam em suas contradições, enquanto concreto pensado. Mediações têm aqui sentido lógico, referente ao movimento das categorias no materialismo histórico. Elas são a abstração das mediações (meios, ferramentas, signos, processos) do movimento do real.

Como a concretização da atividade só é possível a partir do processo de apropriação da cultura pelos seres humanos, o domínio a apreensão da realidade objetiva pelos indivíduos é interiorizada pela mediação dos signos sociais. Assim, para que o sujeito entre em relação com a sociedade é necessária a mediação semiótica, que lhe possibilita apropriar-se da forma como a sociedade se organiza para o trabalho, as ferramentas que utiliza, as necessidades que precisam ser satisfeitas. É por meio da apreensão destes conteúdos que o indivíduo pode atuar modificando a realidade circundante.

Em nosso entendimento, a forma mais profícua de estudo da consciência é por meio de suas mediações, entendidas como os processos pelos quais o homem tornou todo o seu comportamento organizado intelectualmente (LEÃO, 1999). Desta forma, é por meio da linguagem, do pensamento, da emoção, da identidade, enfim, das Funções Psicológicas Superiores que se apreende a constituição e o funcionamento da consciência individual. São estas as mediações que possibilitam que a atividade seja pensada, planejada, corrigida e realizada no plano mental, e que as estratégias de ação sejam transmitidas aos demais sem a necessidade de nenhuma forma de ação concreta.

Os mediadores que permitem o processo de interiorização, portanto, são as Funções Psicológicas Superiores. É por meio destas estruturas que o homem se relaciona com o mundo e a partir desta relação constitui a Consciência, a Atividade, a Identidade, que são categorias fundamentais do psiquismo humano (LANE e SAWAIA, 1995). As mediações possibilitam que o homem entre em contato com a realidade externa, comunique-se, estabeleça relações, modifique e seja modificado pelo contexto no qual está inserido. E esse contexto possui uma linguagem própria, uma maneira específica de organização do pensamento, uma forma particular de sentir e de lidar com as emoções, uma série de conceitos e valorações socialmente estabelecidas com as quais o homem, a partir de sua atividade, vai identificar-se ou

não, modificar ou não, aceitar ou não. Assim, “pensamos, sentimos e nos emocionamos com base em conceitos, o que significa possuir um determinado sistema já preparado, uma determinada forma de pensar e de se emocionar que predetermina o conteúdo final e que nos foi imposta pelo meio que nos rodeia”. (SAWAIA, 2000, p.21).

Desta forma, o meio social é determinante na constituição da consciência ao oferecer os conceitos, as explicações, os conteúdos que serão transmitidos pela educação. Ao fazê-lo, determina também quais as construções culturais que tenderão a ficar inconscientes. Isto porque a mediação da escolarização interfere no processo de apropriação e, portanto, não serão dotados de sentido, permanecendo inconsciente. Destaquemos a educação escolar. Algumas das construções desenvolvidas pelas classes trabalhadoras não são valorizados pela classe dominante; existem também produções culturais que se firmaram em um momento histórico específico, mas que perderam o significado em outro. Estes aspectos da cultura não são usualmente objeto de preocupação, uma vez que a escola, como meio institucionalizado de transmitir a cultura, realizando com isso a educação, centra-se apenas naqueles conteúdos que possam satisfazer as determinações e exigências das classes sociais dominantes.

Mas não transmitir tais construções culturais não significa que elas deixem de existir. Assim, se o sujeito não teve acesso a uma explicação metódica e elaborada de alguns conceitos ou construções sociais que encontrará ao longo de sua vida, tal qual a escolarização proporciona, pode ser impossibilitado de construir o seu sentido a respeito desta construção, por não considerá-los em suas atividades.

A mais vasta e detalhada construção teórica do Inconsciente na Psicologia é a oriunda da Psicanálise, que o estabeleceu como uma instância psíquica humana, não como uma simples ausência de consciência. Além disso, ofereceu explicações acerca de seu funcionamento e da estrutura psíquica dele decorrente. Isso implica que a Psicanálise construiu uma concepção de Inconsciente com leis e regulações próprias, uma estrutura peculiar e diferenciada da consciência.

Aprofundaremos estas discussões no Capítulo I, mas por ora é necessário delinear alguns dos mecanismos psíquicos para explicar como estes se relacionam com a educação. Isto porque a relação que o Inconsciente estabelece com a educação

foi mais estudada tendo como fundamento teórico a psicanálise. Estas explicações se diferem radicalmente da concepção que desenvolveremos ao longo deste trabalho e, portanto, é necessário explicitar os postulados da Psicanálise antes de prosseguirmos com a nossa discussão.

A Psicanálise não é uma ciência, mas influenciou todos os campos do conhecimento, as mais diferentes ciências e até as artes. Seus postulados tiveram grande repercussão na Psicologia que, seja discordando, seja utilizando alguns de seus princípios, não passou incólume às discussões que a Psicanálise levantou (BASSIN, 1981).

De acordo com Schultz e Schultz (2002), o Inconsciente e a sexualidade são os dois eixos centrais das discussões psicanalíticas. O Inconsciente possui um caráter organizador da vida psíquica. Ele seria resultado de uma herança filogenética da humanidade, composta pelos instintos e pulsões biológicas, em especial as que concernem à livre sexualidade. Estes conteúdos seriam inacessíveis à consciência por serem demais agressivos à organização psíquica. Além destes, que são comuns a todas as pessoas, existiriam também as repressões particulares, que são resultado das situações que provocaram muito sofrimento e que por algum motivo apresentaram-se como uma ameaça ao psiquismo. Portanto, foram relegadas ao campo do inconsciente.

Este conteúdo individual do inconsciente poderia chegar à consciência de maneira simbolizada ou sob a ação da terapia analítica, que realizaria uma tradução deste sintoma a partir da livre associação. Da primeira forma, o objeto real é substituído por outro e a idéia reprimida é transformada, desviada, enfim, simbolizada para que possa atingir a consciência e normalmente o faz sob a forma de sintoma.

O inconsciente possui caráter imagético e domina toda a dinâmica psíquica. Para a psicanálise é o inconsciente que direciona o indivíduo para dado objeto, que determina os comportamentos, os sentimentos, as formas como o sujeito se relaciona com os outros, enfim, toda ação que o indivíduo realiza seria determinada pelo seu inconsciente (KUPFER, 1989). Conscientemente ele tem, quando muito, algumas racionalizações, explicações que não condizem com a realidade. Mas o quê

realmente o coloca em movimento é a força libidinal presente nesta instância psíquica.

Esta explicação do inconsciente como guia do comportamento humano entra em conflito com a educação, que tem por objetivo justamente a regulação dos comportamentos para agir em sociedade. De acordo com Freud (2006c), a civilização é imposta e só pode se edificar sobre a coerção e a renúncia aos instintos primários. A educação é o processo que, coercitivamente, ensinará ao homem o trabalho e a repressão de suas paixões, dois princípios que naturalmente iriam contra a natureza dos homens.

Kupfer (1989) afirma que em toda a obra de Freud encontram-se poucas discussões e análises sobre a educação, mas que diversas considerações estão espalhadas por uma série de textos distintos. Isso indicaria que foi uma preocupação que perpassou toda a vida deste autor e cujo resultado foi uma profunda descrença e ceticismo em relação à educação, já que para a Psicanálise a educação teria como objetivo controlar o incontrolável. Por consistir no processo de criação de seres humanos, a educação teria por objetivo diminuir os aspectos que poderiam remeter à sua animalidade, permitindo a vida em sociedade. Entre estes aspectos, o principal é a sexualidade, que é a força propulsora do funcionamento psíquico. Impedir as paixões e fazer reinar a razão: este é a principal preocupação desta instituição, sob a ótica da psicanálise.

Portanto, a repressão é necessária para a vida em sociedade e por isso a educação é mais um conflito na existência humana, pois ela tem como função justamente reprimir aquilo que caracteriza o homem; por isso a resistência dos indivíduos a ela. Resulta disso o caráter neurotizante da educação, uma vez que ao exigir que os instintos sejam reprimidos ela cria uma série de sintomas.

A repressão dos instintos por si só já seria uma tarefa quase irrealizável, e é ainda dificultada por outra característica inerente ao processo educacional, a saber, o fato de que os professores não têm contato com sua infância. Por já terem reprimido sua própria sexualidade durante suas histórias educacionais, não reconhecem nas crianças a sexualidade inerente a elas. Assim, a impossibilidade de comunicação aliada ao poder da figura do professor, que é antes de tudo um repressor, estabelece-

se, fazendo com que boa parte das crianças tenha aversão à escola, à educação e a tudo o que este processo representa.

Entretanto, também pode ocorrer o contrário. A repressão pode gerar um mecanismo de defesa pelo qual o indivíduo tenha uma necessidade e impulsividade em direção ao conhecimento. Nesta forma de organização psíquica, a proibição de saber sobre a própria realidade, ou seja, de ter acesso ao seu inconsciente, transforma-se na necessidade de conhecer o mundo, a realidade exterior. Isso seria um sintoma do inconsciente que utiliza como recurso a formação reativa, que é um mecanismo de defesa no qual “atitudes, desejos e sentimentos desenvolvidos pelo ego são a antítese do que é realmente almejado pelos impulsos” (FERREIRA, s.d., p. 2). Assim, o verdadeiro desejo é rebelar-se contra a educação; mas o indivíduo transforma isso numa dedicação ao estudo.

Por isso é que a educação seria a origem das neuroses. Porque, de acordo com a Psicanálise, o inconsciente regula os comportamentos conscientes e, embora não possa surgir tal qual o é realmente, ele se disfarça sob a forma de sintomas, sonhos, esquecimentos (FREUD, 2006b). E, desta forma, quanto mais educado foi o indivíduo, mais repressões ele desenvolveu e também mais instrumentos de sublimação para desviar a libido de seu objeto original. Mais proibições geram sintomas; o que não pode ser dito deve ser exteriorizado de outra forma. Como nos diz Millot (1987, p.16), “a neurose é fruto de uma mentira que não passa de uma falta de palavra, que só nasce pela falta de uma palavra, e é quase sempre uma mentira impiedosa imposta pela hipocrisia geral e pela educação bem-pensante, ou seja, aquela que proíbe pensar”. Assim, a educação é uma mentira por oferecer ao sujeito palavras cuja função é a ocultação da realidade dele mesmo, fazendo com que continuamente concentre em objetos distintos a sua energia psíquica. O sujeito educado é, portanto, um neurótico.

Esta é a maneira predominante de como a relação entre educação e inconsciente vem sendo tratada na Psicanálise. Discordamos dela e buscamos demonstrar, ao longo deste trabalho, que a educação cria o inconsciente, determina seu caráter, seu conteúdo, mas não é uma mentira e sim produto da sociedade de classe.

A relação entre educação e inconsciente, para a Psicologia Sócio-histórica, é explicada como decorrente do fato de que a cultura é distribuída diferenciadamente entre as classes, caracterizando como a educação, em especial a escolar, é organizada. Cada nível de escolarização permite aos indivíduos o domínio de determinados aspectos e quantidades da cultura, em função da sua organização para o ensino. Portanto, maiores níveis de escolarização deveriam possibilitar que o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores fosse mais complexo, já que permitem o domínio mais elaborado dos diferentes aspectos envolvidos nos fenômenos sociais e individuais, dando ao sujeito mais elementos para a significação e a construção do sentido individual da realidade. Mesmo quando a distribuição da cultura está regulada pelas condições diferenciadas pela destinação de classe social, e ainda desconsidere a cultura popular.

No extremo oposto, menores níveis de escolaridade fariam com que os indivíduos obtivessem menor acesso à cultura, ou então um acesso não sistematizado e, portanto, manteriam mais aspectos da realidade onde se vive em um nível inconsciente. Esta não é uma relação linear, pois além do nível de escolarização e inserção de classe social também é necessário considerar o sentido pessoal, bem como as mediações que são utilizadas para a constituição dos aspectos conscientes ou inconscientes; entretanto, o acesso à cultura possibilitado pela escolarização interfere nos elementos que são inconscientes para o sujeito.

Consideramos ser preciso destacar que a educação é um processo de mediação que se estabelece entre a sociedade e o indivíduo e que permite a este a apreensão das condições necessárias para a sobrevivência nesta sociedade. De acordo com Saviani (1991, p. 21)

o que não é produzido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo.

Desta forma a educação não se resume à escolarização. Entretanto, a educação escolar configura-se como a educação institucionalizada e o que é transmitido pela escola é o conhecimento tomado pela sociedade como sendo o verdadeiro, o mais importante, o que deve servir de orientação para a atuação do sujeito na realidade na qual ele se insere. Portanto, possui particularidades que precisam ser consideradas ao se abordar a educação como constituinte da subjetividade. Uma destas particularidades é a organização e sistematização do processo educativo realizado dentro da escola, que transmite os conteúdos de maneira progressiva, destacando as interconexões entre os diferentes conteúdos, bem como a complexificação de acordo com o nível de ensino.

Em uma sociedade letrada e complexa como é a nossa, somente com um saber sistematizado o indivíduo instrumentaliza-se para a atuação na realidade. Rego (2002, p. 51) destaca a importância que a escolarização tem na perspectiva de Vigotsky ao indicar que

as atividades educativas na instituição escolar, diversamente do que ocorre no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Em tal contexto, os estudantes são desafiados a entender as bases dos sistemas de concepções científicas, a realizar abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que, por sua vez, transformam os modos de utilização da linguagem) e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (...). Em síntese, as premissas vigotskianas ressaltam o papel crucial que a cultura escolar tem sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas mais sofisticadas

Por determinar quais das construções culturais serão transmitidas de maneira organizada e sistemática, a educação escolar interfere em quais dos conteúdos tenderão a permanecer inconscientes para os sujeitos de determinado nível de escolarização. Isso porque entendemos o inconsciente como decorrente das condições culturais próprias de cada grupo social, em cada momento histórico, e a impossibilidade de domínio dos instrumentos que permitem interiorizá-las e agir com os seus conteúdos. Assim, explicita-se o caráter cultural do inconsciente e como ele não é uma instância absoluta. Vigotsky (1999, p. 82) afirma que

existe uma relação dinâmica, viva e permanente, que nunca cessa, entre ambas as esferas da nossa consciência. O inconsciente influencia nossos atos, manifesta-se no nosso comportamento, e por esses vestígios e manifestações aprendemos a identificar o inconsciente e as leis que o regem.

Portanto, ao contrário da concepção psicanalítica, o inconsciente é passível de tornar-se consciente e esta transformação se dará quando for estabelecido o sentido e o significado.

Isto porque a cultura é transmitida aos sujeitos sob a forma de significados, que são explicações socialmente constituídas de dado fenômeno. Estes significados são modificados pela atividade dos indivíduos e resultam na construção de uma explicação própria, relacionando os significados com as experiências anteriores, com particularidades de sua vivência. Ou seja, o indivíduo, ao entrar em atividade, cria o sentido, que é particular, único e dependente da ação. Ao transmitir a cultura, a educação oferece a possibilidade de domínio mais refinado dos elementos mediadores, em especial da linguagem e da emoção, e, portanto, permite que elementos inconscientes sejam transformados em conscientes e contribuam para o domínio da realidade.

Dada a condição epistêmica comum entre as análises acerca das condições sociais, e a ontogenia na teoria marxista e a Teoria Sócio-histórica, é necessário diferenciar o inconsciente da alienação. A alienação é um conceito importante e amplamente discutido na obra marxista e que se refere à dissociação que existe entre o trabalhador e os instrumentos de trabalho, o que resultou também na separação do trabalhador daquilo que ele produz. Para a filosofia marxista, a alienação configura-se sob a forma de ocultamento da realidade que leva a um estranhamento do trabalho no modo de produção capitalista (MARX, 1987). De acordo com Lane (1994b, p. 42)

a alienação se caracteriza, ontologicamente, pela atribuição de “naturalidade” aos fatos sociais; esta inversão do humano, do social, do histórico, como manifestação da natureza, faz com que todo conhecimento seja avaliado em termos de verdadeiro ou falso e de universal; neste processo, a “consciência” é reificada, negando-se como processo, ou seja, mantendo a alienação em relação ao que ele é como pessoa e, conseqüentemente, ao que ele é socialmente.

A alienação é resultante da forma como a sociedade se organiza para o trabalho, o qual se transformou em sacrifício, tormento, tortura. Para compreender a alienação é necessário explicitar como, no Modo de Produção Capitalista, o trabalho adquire um caráter duplo; é, ao mesmo tempo, “criação e tédio, miséria e fortuna, felicidade e tragédia, realização e tortura dos homens” (CODO, 1985, p. 09)

O trabalho é uma ação especificamente humana de transformação da natureza para a satisfação das próprias necessidades. É por meio dele que o homem produz sua própria existência, relaciona-se com a realidade social, materializa-se nos frutos de sua produção. O produto do trabalho contém as características de quem o realizou; é a objetivação da subjetividade daquele indivíduo.

Mas ele não é realizado individualmente, de acordo com as vontades e decisões de um sujeito em particular. Ele é determinado pela maneira como a sociedade na qual este sujeito está inserido organiza-se para a realização de trabalho; ou seja, a divisão social do trabalho faz com que cada indivíduo viva da própria produção e também daquilo que o outro produz. Assim, o meu trabalho atende às minhas necessidades e às necessidades do outro e vice-versa. Neste sentido, Codo (1985, p. 33) destaca que o trabalho é “uma via de identificação com o outro, nos insere num grupo, numa espécie, nos iguala e nos diferencia dos outros indivíduos; pela via do trabalho eu significo algo para o outro e o outro significa algo para mim”.

Entretanto, o nível que a divisão do trabalho atingiu no Modo de Produção Capitalista dissociou o trabalhador do produto do seu trabalho, de tal forma que não há a possibilidade de o sujeito reconhecer-se naquilo que ele produz.

Uma das conseqüências deste modo de organização para o trabalho é o fato do trabalhador vender a sua força de trabalho para outro sujeito e, neste processo, o produto que ele constrói não pertence a ele, mas àquele que detém os meios de produção. Um trabalhador de uma fábrica, por exemplo, realiza um único movimento, adiante outro funcionário fará uma ação diferente e no final do processo terá sido montado o câmbio automático de um carro, por exemplo. O trabalhador não se reconhece nesse produto por dois motivos: (1) porque não participou e, mais que isso, não conhece todo o processo que culminou nele; (2) porque ele não lhe pertence, e talvez ele nunca possa dirigir um carro que possua o tipo de câmbio que ele produziu, uma vez que o seu trabalho foi realizado em troca de um salário que

não permite que ele possua os frutos do seu trabalho. Codo (1985, p. 34) afirma que quando o produto do nosso trabalho nos é privado “nos distanciamos, nos estranhamos, nos alienamos da nossa própria humanidade. O capital rouba do homem a sua própria transcendência, a sua historicidade, o reconhecimento de si mesmo como ser universal e histórico”.

Esta impossibilidade de reconhecer-se no seu trabalho e de reconhecer-se como partícipe de uma ação social, em uma relação de interdependência com os demais indivíduos é a alienação. No Capitalismo eu não tenho o produto do meu trabalho, eu tenho um salário, que me permite (ou não!) consumir. O outro indivíduo não é meu semelhante, não é alguém que pode auxiliar na produção da minha existência, ao mesmo tempo em que eu faço o mesmo com ele; é, sempre e antes de tudo, um concorrente. Portanto, no trabalho alienado a identidade entre os diferentes trabalhadores se “transforma em antagonismo, o outro se apresenta a mim como um ser estranho, independente, irreconhecível. A alienação inventa a solidão humana, transforma cada um de nós em seres irreconhecíveis perante o outro, sem par perante a própria espécie” (CODO, 1985, p. 33).

O ocultamento das relações de trabalho faz com que o trabalhador encontre outras explicações ou motivos que justifiquem o desenvolvimento das suas atividades produtivas. A religião, a moral, os valores sociais são construções ideológicas que permitem que o sujeito veja o trabalho como sofrimento necessário, dignificante por ser sacrifício. Ocorre, portanto, uma dissociação entre o significado e o sentido da ação: o significado verdadeiro, a produção da realidade como forma de satisfação da própria vida é ocultada, impedindo a construção de sentido que permita esta forma de inserção na realidade. Isto resulta, ainda, na contínua desigualdade entre os sujeitos, subordinados a determinações que ele próprio desconhece.

Partindo destas explicações, é possível perceber que enquanto o inconsciente apresenta-se como a impossibilidade de estabelecimento de sentidos e significados frente a uma situação, a alienação configura-se como a construção de sentidos distorcidos por serem baseados em construções ideológicas para o ocultamento da realidade. A ideologia é um conjunto de idéias que é verdadeiro para uma classe e não o é para a outra; esta ideologia, entretanto, constitui-se como o significado que será disponibilizado ao sujeito e a partir do qual ele poderá construir o seu sentido.

O Inconsciente pode ser resultado de instituições alienantes, mas não se iguala e não se resume à alienação. Por instituições alienantes estamos nos referindo às instituições sociais, tais como Igrejas, a família e a educação que transmitem aos grupos a ideologia dominante, fornecendo as explicações da realidade da classe dominante como se fossem universais. Mas não o são, visto que as explicações da realidade são diferentes para cada classe, devido à luta de classes, em especial da forma como esta se dá no do Modo de Produção Capitalista. Assim, estas instituições, ao transmitirem ideologia, ocultam a realidade; realidade esta com a qual o indivíduo entrará em contato, mas que não saberá como reagir, por não ter o domínio dos instrumentos adequados para isso.

Outra relação que é necessário considerar é o fato de que no capitalismo a alienação é intensificada pela criação de obstáculos que impedem que o indivíduo tenha disponível a cultura que ele mesmo produziu. Codo (1985, p. 68), ao relacionar a alienação e o inconsciente, pergunta-se:

Freud garante que trazemos em nós um outro que nos escapa, do qual somos porta-vozes involuntários. Mas o que será o inconsciente? O homem privado de sua existência pela voz do outro ou o ser social do homem, castrado pelo animal que a alienação inventa?

No Modo de Produção Capitalista ocorre a “apropriação privada da cultura material e intelectual produzida coletivamente e que deveria constituir-se em patrimônio de todos os seres. (...) Indivíduos, classes, grupos e nações inteiras vêem-se impossibilitados de se apropriarem dessa cultura” (DUARTE, 2004, p. 60); ou seja, a alienação impossibilita o trabalhador de reconhecer-se e ter acesso aos produtos que ele mesmo construiu. Entretanto, algumas destas construções são apropriadas pelo indivíduo de forma fragmentada, cindida, caótica. Este é o inconsciente, que indica ao trabalhador que há algo além daquilo que ele domina, algo que lhe é privado por conta de sua classe social. E uma das formas que produziu esta privação é a organização da instituição escolar.

Para que possamos melhor estabelecer a forma como se dá esta relação, dividimos este trabalho em três capítulos. Orientados pelos pressupostos epistemológicos anteriormente detalhados, conduzimos nossa pesquisa construindo um quadro teórico que nos permitisse explicar o que é inconsciente, o que é educação

e como se relacionam no entendimento da Psicologia Sócio-histórica. Com isso, partimos da manifestação empírica para compreender as inter-relações que estão implícitas e que determinam as características deste fenômeno; ou seja, baseamo-nos em métodos e técnicas que permitissem que fossemos além da aparência do fenômeno e pudéssemos encontrar a sua essência. Para tanto, os dois primeiros capítulos foram construídos a partir de pesquisa bibliográfica sobre o tema.

No primeiro capítulo, intitulado “A constituição psicológica do homem”, explicitaremos o que é o inconsciente e como ele se relaciona com a consciência. Para tanto, faremos uma breve reconstituição histórica do conceito de inconsciente na Filosofia, na Psicanálise e na Ciência Psicológica. Estas construções serviram de base para a formulação Sócio-histórica do conceito, e retomá-las nos permitirá mostrar como a concepção apresentada por esta teoria configura-se como uma síntese das teorias anteriores. E, por explicar este conceito à luz da Psicologia Sócio-histórica, não poderíamos perder de vista a integralidade dos processos psíquicos; portanto, buscamos articular os conceitos de apropriação, mediações do psiquismo, consciência que nos permitem compreender a constituição do indivíduo, que não pode ser reduzida a seu pólo consciente ou ao inconsciente.

No segundo capítulo, “Educação e o processo de constituição dos sujeitos” trataremos de como a educação interfere na formação do sujeito, em especial quando tomamos como análise a educação escolar. Neste capítulo, explicitaremos o papel da educação como agente mediador entre o homem e a sociedade e que resulta no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Por não ser uma educação abstrata, descolada da realidade, especificaremos também os significados sociais que perpassam a educação e como ela se relaciona com o trabalho, o emprego e o desemprego. Este último tópico é necessário para que possamos compreender o papel que a escolarização tem na significação e na construção do sentido acerca do desemprego. Isto porque ao analisarmos os diferentes significados que se encontram nos níveis Fundamental, Médio e Superior de educação, principalmente quando se trata dos conteúdos presentes em cada um destes níveis, poderemos compreender como a escolarização interfere na constituição dos Processos Psicológicos Superiores.

Este terceiro capítulo é construído a partir da análise das respostas de trabalhadores desempregados. Intitulado “Educação e inconsciente: análise dos sentidos e significados de trabalhadores desempregados”, utilizamos o aporte teórico construído nos capítulos anteriores para compreender os sentidos e os significados que perpassam a consciência dos sujeitos e a interferência da escolarização neste processo, analisando como elementos inconscientes perpassam a significação que eles têm desta situação social. A escolha por esses sujeitos se justifica porque, como explicamos acima, a presente pesquisa originou-se de questionamentos levantados pela pesquisa com trabalhadores desempregados no estado de Mato Grosso do Sul. Para realizar esta análise, tomamos como técnica a Análise Gráfica do Discurso.

A seleção desta técnica de análise de dados justifica-se por possibilitar a apreensão da “amplitude da consciência e as implicações ideológicas” (LEÃO, 2007, p. 68). Ela nos permite apreender a dialeticidade objetividade-subjetividade, permitindo a investigação de um fenômeno particular sem, no entanto, tomá-lo como descolado das demais determinações às quais ele está subordinado. Partindo da manifestação empírica de um determinado fenômeno (que neste caso refere-se ao discurso proferido pelos trabalhadores desempregados) foi possível a apreensão das diferentes inter-relações que o determinaram.

Além disso,

com a Análise Gráfica dos discursos podemos evitar partes desnecessárias da inferência individual por apreendermos os elementos que nos permitem a consecução dos seguintes objetivos: (a) localizar, através dos discursos, os núcleos de consciência que foram construídos e/ou desenvolvidos pelos sujeitos durante as atividades específicas de sua produção; (b) acompanhar e analisar a influência dos diferentes aspectos subjetivos, expressos no sentido das palavras, para a organização das consciências e das atividades desenvolvidas nas interações; (c) demonstrar o movimento de alteração dos conceitos, relacionando suas expressões, significações e sentidos (LEÃO, 2007, p. 70).

Os discursos analisados compõem-se pelas respostas oferecidas por sujeitos cujo nível de escolaridade é o Ensino Fundamental Incompleto e daqueles que possuem Pós-graduação à questão 29 do roteiro de entrevista sobre as Implicações Psicossociais do Desemprego para a Consciência Individual: Manifestações no Pensamento e na Emoção. A questão 29, “o que você sente nesse período de

desemprego” foi escolhida por nos permitir apreender como os desempregados significam a situação pela qual estão passando. E nos forneceram indícios de como a educação interfere neste processo.

Por último, apontaremos as conclusões que obtivemos, dentre as quais se insere o fato da educação tanto diminuir o inconsciente quanto determinar o seu conteúdo; do principal mediador do inconsciente ser a afetividade. Também indicaremos que entre as conseqüências do inconsciente esta uma forma de inserção na realidade que não contribui para a satisfação das próprias necessidades. É necessário que não percamos de vista que o tema não se esgota nesta pesquisa.

Ainda há muito a se produzir a respeito do caráter sócio-histórico e dialético do inconsciente e sua relação com a educação não poderá ser totalmente apreendida em um único trabalho. Por isso temos sempre em vista o caráter temporário e limitado desta síntese.

CAPÍTULO I

A CONSTITUIÇÃO PSICOLÓGICA DO HOMEM

A existência e estruturação de inconsciente no indivíduo não é um objeto de investigação recente. Há séculos filósofos e literatos investigam sobre a existência de elementos não acessíveis à consciência individual. Ao longo deste capítulo, apresentaremos discussões referentes a este tema que nos permitiram analisá-lo à luz da teoria Psicológica Sócio-histórica e indicaremos algumas das relações que a educação estabelece com esta instância do psiquismo humano, ainda que a educação seja tema que abordaremos detalhadamente no segundo capítulo.

Partimos do princípio de que

o inconsciente é psíquico e goza de todas suas propriedades, embora não constitua uma vivência consciente. (...). O próprio caráter do inconsciente, que consiste em influir nos processos conscientes e no comportamento, exige que seja reconhecido como um fenômeno psicofisiológico. (VIGOTSKY, 2004, p. 157).

Isso implica que, assim como todos os processos psicológicos desenvolvidos no ser humano, o inconsciente é resultado da forma como o indivíduo atua na realidade e, por meio desta atuação, apropria-se da cultura. O Inconsciente é derivado da materialidade das relações que cada indivíduo estabelece no meio circundante e é relacionado àqueles conteúdos presentes sob a forma de tónus emocional, mas que não podem ser explicados, transformados em sentido e significado. Como afirma Vigotsky (2004, p. 159)

a psicologia objetiva procurou, através da obra de J. Watson (1926), abordar o problema do inconsciente. Esse autor distingue o comportamento verbalizado e o não-verbalizado e afirma que uma parte dos processos comportamentais desde o princípio acompanhado por palavras pode ser provocada ou substituída por processos verbais. Essa parte é controlada por nós, como diz Békhterev. A outra não é verbal, não mantém relação com as palavras e, portanto, escapa ao nosso controle. A conexão do comportamento com a palavra já foi descrito há tempos por Freud, que indicava como inconscientes precisamente aquelas representações alheias à palavra. (...) O germe positivo encerrado nessa conexão entre o inconsciente e o não-verbal (também apontada por outros autores) só pode ser plenamente desenvolvida com base na psicologia dialética.

O estudo do inconsciente poderia ser feito a partir de qualquer um dos seus mediadores constituintes; a escolha da educação institucionalizada justifica-se por ser um dos principais determinantes na constituição das Funções Psicológicas Superiores (LEONTIEV *et. al.*, 2005). Além disso, a transmissão de conteúdos de forma organizada, metódica e gradual garante a apreensão da diferença entre aqueles aspectos da cultura que serão interiorizados e passarão a constituir a consciência, e os que são transmitidos, mas não serão completamente apropriados pelo sujeito por não serem dotados de significação e de sentido e, portanto, farão parte do inconsciente. Tal relação entre os processos estruturantes do inconsciente e a educação escolar é explicada aqui com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvido por Vigotsky (*apud* LEONTIEV *et. al.*, 2005), que nos ofereceu importantes indicadores de como esta se dá, conforme explicitaremos no próximo capítulo.

Assim sendo, trataremos o inconsciente como aspectos do psiquismo individual que não possuem significados nem sentido; que são cultural e socialmente negados a alguns sujeitos, mas que continuam a existir e atuar sobre a sociedade. E, conseqüentemente, também nos indivíduos. Esta negação ocorre quando a estruturação da sociedade faz com que os sujeitos, primordialmente os da classe trabalhadora, não tenham acesso às construções culturais que possibilitariam o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Além disso, a própria organização curricular das escolas, por objetivar o desenvolvimento de um determinado tipo de homem, com características específicas, determina quais conteúdos e processos são necessários; em contrapartida, também caracteriza aqueles que não o serão, fazendo com que estes últimos não possam fazer parte da constituição psíquica consciente destes sujeitos.

Observamos, portanto, que a educação possibilita a diminuição destes conteúdos inconscientes; assim, trabalhar com o inconsciente e sua relação com a educação é compreender a importância deste processo na constituição do ser humano, considerado aqui em sua totalidade e complexidade. Desta forma, destacamos que àqueles cuja educação é negada possuem uma organização psíquica na qual os conteúdos e processos inconscientes estão mais presentes, caracterizando uma forma de atuação na realidade que, muitas vezes, dificulta e até mesmo impede a satisfação das próprias necessidades.

Adiante, trataremos de como o inconsciente configura-se como a incapacidade de responder a determinado afeto; porém, compreender como se dá esta relação é o primeiro passo para que possamos construir instrumentos que emancipem os homens, tornando-os seres ativos e transformadores de sua realidade, ao invés de determinados por forças ocultas e alheias à sua consciência. Para isso, é preciso conhecer as especificidades do inconsciente, como ele é formado, como ele se relaciona com seus mediadores, em especial a educação. Afinal, assim como é necessário interpretar o mundo para transformá-lo (LEÃO, 2007), é preciso compreender como a organização da sociedade determina a forma de inserção na realidade e a própria atividade do sujeito; e esta determinação resulta na forma como se dá a construção das Funções Psicológicas Superiores. A partir disso, podemos pensar em alternativas que permitam a construção do psiquismo humano em sua totalidade para emancipar os homens e torná-los verdadeiramente ativos.

Para que isso seja possível, é necessário remetermo-nos a algumas construções teóricas que foram realizadas anteriormente à Psicologia Sócio-histórica e que serviram como base para a construção desta concepção. Tomaremos as que estão presentes na filosofia, particularmente em Espinosa; na ciência, com os estudos desenvolvidos por Wundt e Pavlov sobre o Inconsciente; na explicitação de alguns conceitos da Gestalt e também na obra de Freud. Estas foram algumas das bases utilizadas pela Psicologia Sócio-histórica para a explicação do aspecto inconsciente do psiquismo humano (Vigotsky, 2004; 2001).

1.1- O INCONSCIENTE EM ALGUMAS DAS ABORDAGENS QUE INFLUENCIARAM A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

Dentre as abordagens que influenciaram a Psicologia Sócio-histórica, iniciaremos com as contribuições da filosofia.

Vigotski (2004) afirmava que um dos grandes erros metodológicos da Psicologia Tradicional⁵ foi negar a filosofia, descartando todas as construções já realizadas por ela e tomando como verdadeiras apenas as análises daqueles aspectos passíveis de dúvida e comprovação experimental. A crítica vigotskiana deriva do entendimento que toda ciência possui uma base epistêmica, filosófica, mesmo que afirme o contrário. Também destaca como ideológica a afirmação que a ciência possuiria a neutralidade que se propõe, pois assumindo ou não a filosofia sempre permeia qualquer teoria científica. Vigotsky (1987, p. 18) indica que “a recusa deliberada da filosofia já é, em si mesma, uma filosofia – e uma filosofia que pode envolver os seus proponentes em muitas contradições.”

A existência do inconsciente tem particular importância filosófica. De acordo com Vigotski (2004, p. 138)

a questão de os animais possuírem ou não consciência não pode ser resolvida experimentalmente, trata-se de uma questão gnoseológica. E o mesmo ocorre no caso do inconsciente: nenhuma das vivências anormais pode servir por si mesma para demonstrar que é necessária uma explicação psicológica e não fisiológica. Estamos diante de uma questão filosófica que é preciso resolver teoricamente antes que possamos nos dedicar a explicar fatos concretos.

É, pois, imprescindível abordar a existência do inconsciente na filosofia.

Podemos encontrar discussões acerca do inconsciente na Filosofia Antiga, em textos Hindus; na Idade Média, na obra de pensadores como São Tomas de Aquino; mais recentemente, nas concepções de Fichte, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, Hegel, Herbar (BASSIN, 1981), Plotino, Kant (DAMASCENO, 2005), e Espinosa (BASIN, 1981; BOVE, 2009), dentre outros autores.

Todos têm em comum o fato de tratar o inconsciente como uma disposição ou uma impossibilidade do espírito de atingir o conhecimento, a verdade. Estes autores nem sempre se utilizavam do termo inconsciente. Entretanto, podemos distinguir em suas obras elementos que nos remetem à existência de conteúdos que o sujeito não tem consciência, mas que interferem na forma como eles se portam na realidade. Dentre os autores anteriormente citados, utilizaremos apenas Espinosa,

⁵ Para Vigotsky, a Psicologia Tradicional refere-se às diferentes teorias que têm em comum o fato de não serem pautadas por uma abordagem Materialista Histórico-dialética.

Schopenhauer e Nietzsche. Espinosa porque foi na sua construção filosófica que Vigotsky (1999) apoiou-se para a maior parte de suas formulações teóricas sobre a unicidade do homem nos aspectos psicológicos, biológicos e sociais, bem como na sua vida subjetiva. Nele encontrou os fundamentos para a formulação de uma teoria das emoções que é a Função Psicológica Superior determinante na relação entre o consciente e o inconsciente. Schopenhauer e Nietzsche porque ofereceram uma concepção de inconsciente como resultado da cultura. Tal concepção tem importância fundamental na obra de Vigotsky.

Baruch de Espinosa é “com toda a justiça, considerado um dos grandes da história da filosofia — ‘o filósofo dos filósofos’ ou, como disse Bertrand Russell, ‘o mais nobre e o mais amável dos grandes filósofos.’” (MARIOTTI, s.d., p. 01). Nasceu em Amsterdã em Novembro de 1623 e morreu em Fevereiro de 1677, em Haia. Sua família era judaica de origem Portuguesa, radicada na Espanha, e que foi para a Holanda fugindo da Inquisição. Espinosa foi excomungado pela comunidade judaica e suas obras permaneceram por muito tempo no Índice do Vaticano, onde estão listadas as obras proibidas ou contra-indicadas por serem consideradas hereges.

Um dos principais motivos de sua expulsão do judaísmo e da maior parte da sua obra constar no Índice é o fato de ser uma produção marcada por um forte caráter monista e naturalista. O monismo de Espinosa é caracterizado pela unicidade de todas as coisas, que são feitas da mesma substância, que é Deus. Já o naturalismo provém da concepção do divino compondo o mundo natural; é a própria natureza, todos os seres e objetos, animados ou inanimados.

Desta forma, Espinosa afirma que existe uma única coisa, ou substância, que é esse Deus; tudo o mais são modos de existência. Enquanto a substância é única e eterna, todas as outras coisas são manifestações temporais, formas que a substância produz e que, por sua vez, é por ela produzida. Não se trata de um princípio metafísico ou transcendental; pelo contrário, esta substância é completamente passível de ser conhecida (ESPINOSA, 1988).

Mondin (1981, p.89) afirma que uma característica desta substância é que, por ser uma realidade em si mesma, não pode ser tomada como uma causa externa, mas a própria essência implica a existência. E, neste sentido, “(...) Deus não é senão

a natureza enquanto causa de si mesmo (...), e o mundo não é senão Deus como efeito de si mesmo, como modificação de si mesmo, como sistema de ‘modos’”.

A substância também é única. Como tudo provém da mesma coisa, ou da mesma substância, não pode haver nenhuma forma de dualidade presente na realidade. Nisso discorda da obra de Descartes, que afirmava tratar-se de duas instâncias completamente separadas, Deus e a Natureza, ou Deus e os homens, ou *res cogitans* contraposta à *res extensa*, paixão contrária a emoção e uma série de dualismos que indicavam a existência de dois modos distintos de ser. (REZENDE, 1986). Para Espinosa, “somos ao mesmo tempo razão e emoção, raciocínio e paixão. Essas condições contraditórias coexistem dentro de nós como opostos ao mesmo tempo antagônicos e complementares” (MARIOTTI, s.d., p. 11). Este foi o fundamento que Vigotsky utilizou como base nas suas construções sobre a unicidade do homem.

Os homens devem ser considerados de forma completa, alma e corpo indissociáveis; antagônicos e complementares. Composto de seu aspecto corpóreo e de sua alma, que se completam, o homem não é formado por duas formas distintas, mas de uma mesma substância que se apresenta de maneira diversa. Por isso não existe interferência de um pólo no outro, mas “tudo o que acontece no corpo acontece paralelamente na alma e vice-versa. (...) Se o objeto da idéia que constitui a mente é o corpo, nada pode acontecer no corpo que não seja notado também pela mente” (MONDIN, 1981, p. 90). Vigotsky (2004) deriva desta visão a afirmação que a psicologia científica só poderia ser efetivamente construída quando fossem superadas todas as visões dicotomizantes do homem: razão-emoção, indivíduo-sociedade, biológico-social. Todas estas características compõem o homem e estão em relação em cada indivíduo sem que, no entanto, ele se resuma a nenhuma delas.

A natureza de Espinosa, portanto, determina a existência de todas as coisas. Estas se diferenciam uma das outras de acordo com os níveis de suas potências, que pode ser definido como desejo. Este não é destinado a algum objeto, mas configura-se como desejo de ação. Bove (2009, p.1, grifos no original) afirma que “o desejo é compreendido como potência: não desejo “de algo”, mas a própria potência de afirmar a vida e de produzir efeitos. (...)Dito de outro modo, o *apetite* ou *desejo* é

antes de mais nada uma potência para agir”. Mariotti (s.d., p. 11) afirma ainda que o desejo é

a consciência dos apetites do corpo. (...) Eles têm a ver com o que o filósofo (...) apresenta e demonstra com o nome de *conatus* — o esforço que cada coisa faz para continuar a existir, seja em termos de extensão, seja em termos de pensamento. Esse esforço corresponde à própria essência das coisas. (...) O *conatus* inclui o nosso esforço para aumentar a potência de agir, a força de existir. É aquilo que nos impele a buscar as paixões alegres e evitar as paixões tristes, como o apego às aparências e à superficialidade, os maniqueísmos, a autodepreciação e o sentimento de culpa.

A realidade, portanto, é articulada tendo como ponto de partida o desejo de criação. Os efeitos são a própria ação do homem que é possibilitada por este apetite ou desejo. A potência existe de forma variada nos diferentes seres e tem a possibilidade de colocá-los em movimento ou em repouso, ainda que este último seja relativo e temporário, já que o *conatus* presente na realidade induzirá a substância a sair deste estado. Nos homens ela é percebida sob a forma de emoções, ou paixões da alma, como Espinosa denomina. Ele afirma que estas são as forças que colocam o homem em movimento ou o retiram dele; que direcionam o sujeito para um ou outro objeto. “Entendo por paixões as afecções do corpo pelas quais o poder de agir deste corpo é acrescido ou diminuído, auxiliado ou reduzido, e ao mesmo tempo as idéias destas afecções”. (SPINOSA, s.d., p. 139). Vigotsky (1999) afirmou que este é um dos princípios que devem ser considerados no estudo da emoção, a saber, a capacidade que ela possui de colocar o homem em movimento ou deixá-lo passivo e inerte frente a tal ou qual situação.

Esta potência é percebida de duas formas principais, como vimos na citação acima: sob a forma de alegria, quando há um aumento de potência, ou tristeza, quando esta diminui. Todas as emoções podem ser divididas entre estes dois pólos: o aumento ou diminuição de potência. O aumento de potência leva o sujeito à ação; a diminuição impede-a. A verdadeira felicidade está em buscar as emoções positivas, que aumentam a potência do ser e distanciar-se das negativas, que limitam a ação por impedirem o desenvolvimento das potências no homem; este é o esforço realizado pelo *conatus*. (MARIOTTI, s.d.).

Contudo, quando sentimos algo que denominamos amor ou ódio, sentimos apenas a potência agindo em direção positiva ou negativa, respectivamente; mas desconhecemos nossa real potência para agir. As causas reais, verdadeiras das paixões nos são alheias: são essencialmente inconscientes. Isto se assemelha à concepção do motivo direcionador da atividade, que Leontiev (1978; 2004) desenvolverá, e que explicaremos adiante.

Para Espinosa (s.d., p. 83)

a alma humana é uma parte do entendimento infinito de Deus; e conseqüentemente, quando dizemos que a alma humana percebe tal ou qual coisa, não dizemos senão que Deus, não na medida em que é infinito, mas, na medida em que ele se explica pela natureza da alma humana, ou constitui a essência da alma humana, tem tal ou qual idéia (...), não somente enquanto constitui a natureza da alma humana, mas enquanto ele tem, além desta alma, em comum com ela, a idéia de uma outra coisa, então dizemos que a alma humana percebe uma coisa parcial ou inadequadamente.

A idéia de uma outra coisa, percebida de forma parcial de que Espinosa fala, é retomada por Aguiar (2000, p. 136), que ao indicar a dinâmica de apreensão da realidade de forma consciente pelo indivíduo afirma que em alguns momentos, “o que emerge, o que é aprendido pelo próprio indivíduo, pode ser algo fragmentado, descolado de seu processo de constituição.”

Isto implica que as verdadeiras causas das ações dos sujeitos podem lhe escapar; e isso acontece se ele não dominar suas emoções negativas, que impedem a ação por diminuir a potência. Este domínio não significa o fim das paixões, mas o controle delas por meio da razão, de modo que “as idéias se tornam claras e nos tornamos capazes de compreender nossas paixões, e, em conseqüência, podemos buscar a alegria e evitar as paixões tristes” (MARIOTTI, s.d., p. 11-12). Isto porque o primeiro passo para que as paixões da alma possam ser transformadas em potencia para ação é compreendê-las, saber quais são suas causas externas, o que as desencadeou. Com isso, é possível não permanecer passivo frente às emoções negativas, mas colocar-se em movimento, permitir a ação do *conatus*. É, novamente, a indissociabilidade entre razão e emoção que pode apresentar diferentes configurações, nas quais o homem pode conhecer, por meio da razão, as emoções, e estas paixões lhe servem de guia; ou pode ser por elas subjugado. Entre estes dois

opostos existe uma série de possibilidades de combinação entre razão e emoção, visto que elas não são dissociadas, na qual ou uma ou outra sempre irá se sobrepor. Esta concepção é compartilhada por Vigotsky que, de acordo com Sawaia (2000, p. 18-19) reconhecia a

necessidade de conhecermos as causas das idéias de nossa alma, as idéias verdadeiras das afecções do corpo. Pensamento não é função da razão e não ocorre sem emoção. As idéias não são pinturas mudas, contém juízos de valor. Portanto, não se pode confundir a preocupação de não romper os nexos interconstituintes e dialéticos entre intelecto e emoção com dominação racional das emoções. E, este poder não significa que afeto seja variável independente que pode ser eliminada pela razão límpida e cristalina.

A compreensão das emoções permite que alguns aspectos causais deixem de ser inconscientes e se tornem energizadores da consciência e, assim, atuem como potência dos organismos. Entretanto, a potência de agir de um corpo é desconhecida por nós, assim como a potência de pensar do espírito é inconsciente para nós.

Espinosa mostra uma concepção inteiramente nova para época em que vivia que é a idéia de um inconsciente que interfere em nossas ações impedindo a potência para ação. E o inconsciente que Espinosa fala é potência de pensar e agir. Pensar é um exercício, uma força e esta pode ser inconsciente. O corpo percebe essa força, e a partir daí, ela é expressa e se torna consciente.

Um contemporâneo de Espinosa, entretanto, desenvolveu uma teoria que atribui às razões, e não às emoções, a capacidade de conhecer a realidade. Foi René Descartes que, ao colocar a consciência, ou o cogito, como única possibilidade de conhecimento da verdade, construiu as bases da ciência moderna. Ciência que Vigotsky (2004) criticaria por cindir o homem e não responder às necessidades reais dos indivíduos, em especial aos das classes trabalhadoras.

Entretanto, antes de abordarmos como o inconsciente aparece na ciência, vejamos brevemente como ele aparece na obra de Arthur de Schopenhauer (1788 - 1860) e Friedrich Nietzsche (1844-1900) que, como vimos anteriormente, desenvolveram concepções de inconsciente influenciados por construções sociais.

Arthur de Schopenhauer nasceu em Fevereiro de 1788 na cidade de Dantzig. Filho de uma abastada família, seu pai era banqueiro e sua mãe escritora. Os pais o

obrigaram a seguir carreira comercial e foi somente com a morte do pai que pôde retomar os estudos de filosofia na Universidade de Iena. Em 1820 tornou-se livre-docente da Universidade de Berlim, onde ensinou até 1832, quando decidiu abandonar o ensino e mudar-se para Frankfurt. Lá permaneceu até a morte, em Setembro de 1860. Schopenhauer foi um crítico ferrenho do idealismo e ficou conhecido pelo seu pessimismo.

Para compreender sua concepção de inconsciente, é necessário que partamos de suas explicações acerca da cultura. Para Schopenhauer (*apud* FONSECA, 2009), ela é resultado do desenvolvimento da capacidade de reflexão, que possibilitou aos indivíduos ampliar o sentido prático do conhecimento. Tal desenvolvimento fez com que o homem dispusesse não apenas do presente, mas também do passado (registrando os conhecimentos) e do futuro (planejando novas ações), resultando na construção da racionalidade e da cultura. Entretanto, toda criação cultural e toda racionalidade são instrumentos do interesse sexual. Na obra deste autor, vida e sexualidade estão unificadas

como nunca se viu antes na história da filosofia. A atividade sexual é a mais importante finalidade da vida humana, e como que uma síntese desta, especialmente devido à interdependência entre a existência individual e a vida da espécie. Ressalte-se que toda linguagem, toda cultura, no fundo giram em torno do interesse sexual. (FONSECA, 2009, p. 124).

Isto porque a reprodução é a finalidade mais importante de todo organismo, inclusive o humano. A reprodução é um bem para a espécie, mas nos seres humanos isto é transformado em construções simbólicas que a convertem em um bem para o indivíduo, o que ocorre devido à emergência da capacidade racional. Todos os animais, afirma Schopenhauer, possuem uma intelectualidade. Entretanto, é somente no homem que esta alcança o nível de abstração acerca das instituições, a formação de conceitos e a capacidade de filosofar, que faz com que ele busque racionalizações, explicações para a forma como suas vontades são concretizadas. (PEDREIRA e SANTANA, 2009).

Entretanto, é a vontade que guia todas as ações humanas, assim como em qualquer organismo. A vontade é na verdade o único elemento que permanece invariável, aquele que dá coerência e unidade a todas as coisas, que constitui a

essência do homem. É o princípio fundamental da natureza e independe da representação, ou seja, das diferentes formas que percebemos como sendo a realidade. Assim, a consciência refere-se às representações que criamos do mundo, mas que em muito difere-se da verdadeira essência, que é a vontade e que permanece inconsciente aos sujeitos. (FONSECA, 2009). Neste sentido, a vontade manifesta-se como “querer-viver, no qual o interesse maior é a perpetuação da espécie, tendo sua sede nos órgãos genitais e sendo a sexualidade sua manifestação mais importante” (FERNANDES, 2010, p. 58).

Portanto, os motivos de nossas ações são inconscientes e têm por fim último a satisfação sexual. Para Schopenhauer, esta satisfação objetiva a manutenção da espécie, garantindo assim a perpetuação da vontade, embora apareça para o sujeito sob a forma de abstrações, tais como amor e satisfação pessoal (FONSECA, 2009). A cultura, nesta direção, é resultado da emergência das racionalizações que fizeram com que os sujeitos buscassem explicações para a forma como agiam. Assim, toda a linguagem, toda a cultura, são construções que servem para ocultar ou distorcer as exigências da vontade.

Portanto, existem no homem impulsos e desejos que lhe são ocultos, inconfessáveis até mesmo para si: a vontade é que guia o homem para a ação, mesmo que isso não lhe seja apresentado à consciência. O inconsciente é, portanto, o guia de todas as ações humanas (DAMASCENO, 2005), e comum a todos os indivíduos. Enquanto o comportamento consciente é dominado pelas construções simbólicas, que são individuais e constroem para o sujeito uma racionalização destes impulsos primários.

O intelecto para Schopenhauer é, pois, subordinado à vontade, o que tem como consequência a impossibilidade do indivíduo refrear todos os impulsos do seu comportamento; na verdade, o máximo que consegue é adiar-los. De tal forma que

o controle da motilidade passa pela consciência, e isto é simbolizado pela delicadeza das mãos, com seus movimentos precisos e a famosa “pinça” entre o polegar e o indicador. Toda cultura e tecnologia estão representadas nas mãos humanas. Em contraste a isso, a vontade controla o intelecto com os dentes, e assim expõe o seu vínculo com a natureza em geral, pela agressividade e poderio irracionais. (FONSECA, 2009, p. 148)

Nesta direção, uma das grandes possibilidades da cultura é permitir que o indivíduo não seja sempre subordinado à Vontade. De acordo com Schopenhauer, a verdadeira liberdade consiste não em ceder às exigências da Vontade, mas em negá-las. E a cultura possibilita esta negação, oferecendo possibilidades de desviar os instintos da vontade para outros objetos, outras possibilidades.

Existem semelhanças entre a obra de Schopenhauer e os postulados sócio-históricos de inconsciente. O principal deles é o que Vigotsky irá denominar de tônus emocional da ação, que aparece na obra do filósofo como a vontade que guia o homem para a ação, mas que está oculto para o indivíduo. Outro ponto convergente é a cultura como ampliação das possibilidades do homem, que será um dos cerne da obra vigotskiniana. Mas esta se diferenciará completamente da cultura conforme abordada para Schopenhauer porque enquanto para este toda ela funda-se em torno do interesse sexual, para Vigotsky é o trabalho, a produção humana que determina a forma como a cultura se organiza (e até mesmo como será vivenciada a sexualidade).

Por fim, percebemos que a relação estabelecida entre pensamento e emoção por Vigotsky apareceu em Schopenhauer sob a forma do domínio que a vontade tem sobre o intelecto. Embora Vigotsky não aborde a questão sob a ótica da dominação de uma sobre a outra, ele considera que por trás de todo pensamento há uma esfera motivacional que o desencadeia; portanto, é impossível considerar a emoção como dissociada da razão e vice-versa.

Vejamos agora como se estabelece a dinâmica entre inconsciente e cultura na obra de Nietzsche.

Friedrich Nietzsche nasceu em Röcken, na Alemanha, em outubro de 1844. Seu pai era pastor protestante, carreira que pensou em seguir; mas optou por estudar filosofia e foi constantemente afastando-se da religião, até tornar-se um crítico ferrenho do cristianismo. Estudou nas Universidades de Bonn e Lípsia. Foi grande admirador de Schopenhauer, mas com sua obra *Humano, Demasiado Humano* (1878) marca o afastamento definitivo deste autor. Lecionou em Basileia, mas por motivos de saúde abandonou a cátedra, embora tenha continuado sua produção. Morreu em Weimar, também na Alemanha, em agosto de 1900 por complicações de uma paralisia de origem sífilítica.

De acordo com Azevedo (2009, p. 182), Nietzsche

ao tratar do tema *cultura*, propõe, em suas obras, várias palavras para discutir essa problemática. Entretanto, dois sentidos são constituídos a partir do conjunto de suas reflexões: *Civilisation*, entendido como *domesticação* e *amansamento* (*Zähmung*) e *Cultur*, entendido como uma cultura elevada (*Höheren cultur*), uma cultura (...) que compreenda a vida como *vir-a-ser*, como valorização da luta, como hierarquização dos impulsos e possibilitação do crescimento dos mesmos.

Esse dois conceitos, esse binômio antagônico, estão relacionados diretamente a sua crítica à cultura de seu tempo e à proposta de uma nova possibilidade cultural.

A principal característica da civilização, tal como a concebe Nietzsche, é a crueldade, a necessidade de submissão subversão dos homens a uma regra moral que os faz serem submissos, dependentes da vontade alheia. Civilização é, portanto, “tudo aquilo que declina, que domestica e inibe a *vontade de potência*” (AZEVEDO, 2009, p. 182, grifos no original). Vontade de potência pode ser definida como a “vontade de viver e dominar, própria da natureza do homem. Essa noção tem como pressuposto a vida que se manifesta pela força. A vontade de dominar positiva é a vontade de potência que proporciona o aumento da força” (REZENDE, 1986, p. 193). A civilização, portanto, na busca pela verdade absoluta e, principalmente, por meio dos valores morais, em especial os derivados do cristianismo, reprime a vontade de potência. Os valores morais escondem o que há de verdadeiro no homem, que é justamente a sua capacidade e sua vontade de ação, de satisfação dos próprios desejos e impulsos. Desta forma, aquilo que o define, o que ele realmente é, permanece inconsciente. A civilização institui o inconsciente nietzschiniano ao fazer com que o homem abdique de sua vontade de potência e torne-se dócil.

O inconsciente, portanto, refere-se à potência de ação, a possibilidade de satisfação das próprias potencialidades em detrimento de uma civilização que não oferece grandes possibilidades aos sujeitos. Por meio das racionalizações, da constante tentativa de explicar, justificar, utilizar da razão para disciplinar e controlar os comportamentos, a civilização institui o inconsciente.

Para Nietzsche, a consciência iguala-se à palavra, à linguagem. Entretanto, as experiências mais ricas, mais significativas, não podem ser expressas em palavras. De acordo com Neto (1997, p. 47-48),

Nietzsche chega a afirmar que nossas experiências mais fundamentais não são tagarelas, porque lhes falta linguagem, que, aliás, só serve às coisas medíocres (...). E que podemos pensar, sentir, querer, recordar, sem que para isso necessitemos de consciência, o que quer dizer, de qualquer representação verbal. (...). Nietzsche empurra o inconsciente mais para a vertente da experiência inusitada, rara, indizível e irrepresentável pela vulgaridade do verbo.

Mas é possível e até mesmo necessário, para Nietzsche, transformar este inconsciente em consciente. Como afirma Neto (1997, p. 48, grifos no original), “*inconsciente é sempre o Outro da cultura dominante. Desbravar ou fazer florescer o inconsciente significa, pois, abrir a subjetividade e o mundo a esse Outro, avesso do instituído*”. Portanto, transformar o inconsciente em consciente é possível quando se busca o sentido dos valores que lhe são impostos; ao questionar-se os valores morais, percebe-se as incongruências que lhe são inerentes e, com isso, o indivíduo está apto a superá-los (SILVA, 2000). Ele assume, deste modo, o controle da própria vida e passa a guiar-se pela sua vontade de potência.

Assim, valores tais como o sacrifício, a docilidade, a abnegação e o desprendimento, que são tomados como universais e indiscutíveis, defendem um interesse específico, cujo objetivo é amansar e domesticar o homem. Ao transpô-los, o homem abandona a civilização e inicia o domínio da cultura. A cultura permite a compreensão da vida como vir-a-ser, a valorização da vida, a busca pela satisfação das próprias necessidades; enfim, que o homem aceite e atenda seus impulsos.

Para Nietzsche, o caminho necessário para passar da civilização à cultura é a educação.

Educação e cultura são, para Nietzsche, inseparáveis. Não existe cultura sem um projeto educativo, nem educação sem uma cultura que a apóie. A educação recebida nas escolas alemãs partia de uma concepção historicista e dava origem a uma pseudocultura, que nada mais era do que o simulacro de outras culturas. Para o filósofo, cultura e educação são sinônimos de “adestramento seletivo” e “formação de si”; para a existência de uma cultura, é necessário que os indivíduos aprendam determinadas regras, adquiram certos hábitos e comecem a educar-se a si mesmos e contra si mesmos, ou melhor, contra a educação que lhes foi inculcada. (DIAS, 2001, p. 36).

De acordo com Azevedo (2000, p. 185) Nietzsche afirmava que a educação possibilita o retorno às qualidades presentes na Grécia e Roma Antigas, e que foram

destruídos pela tradição cristã. Tais qualidades eram o conhecimento das artes, a educação corporal, o domínio da linguagem, a “arte de bem ler e bem fazer ciência”.

Portanto, para Nietzsche o inconsciente é resultado de uma organização social e é o domínio da cultura que possibilitará a sua superação. A cultura, ainda que sob a forma de civilização (como denomina Nietzsche) institui o inconsciente; e é por meio dela, do domínio das construções históricas, que o inconsciente pode tornar-se consciente. É, pois, a educação que possibilita a superação do inconsciente, justamente por possibilitar o domínio da cultura. Estes são postulados que, como veremos adiante, estão presentes na obra de Vigotsky. Assim como a ligação do inconsciente ao não-verbal, que será abordado por outro ângulo mas que também está presente no entendimento sócio-histórico do inconsciente.

Os postulados de Schopenhauer e de Nietzsche foram desenvolvidos em um contexto no qual já dominava a concepção de que a filosofia era uma forma de conhecimento pautada por especulações, enquanto o conhecimento verdadeiro regular-se pela utilização do método cartesiano de verificação e comprovação.

A obra de Descartes também se configura como uma filosofia, embora afirme o contrário. Mas é uma filosofia que, aliada aos pressupostos de autores como Francis Bacon, Galileu Galilei e outros (SOUZA, 2005) fez com que o método se transformasse no paradigma de construção do conhecimento e a razão se tornasse absoluta (REZENDE, 1986). É uma posição ingênua a atribuição exclusivamente ao mérito da obra de Descartes o fato do método ter sido o princípio norteador da ciência. É preciso considerar que sua obra foi desenvolvida em um período de transformações econômicas e sociais que deram as bases do capitalismo, que vêm sendo desenvolvidas até hoje, e o método cartesiano serve como um apoio na consolidação deste sistema (SOUZA, 2005), inclusive no que se refere aos conhecimentos sobre os homens.

A ciência moderna rege-se pelo princípio da racionalidade, ou seja, a razão é colocada como única possibilidade de construção da verdade, o que provocou uma cisão entre sujeito e objeto, razão e emoção, corpo e mente. Em decorrência disso, Vigotski (2004) afirma que a Psicologia Tradicional, orientada por estes pressupostos, não tem um objeto delimitado e claro; cada teoria aborda um diferente

aspecto da subjetividade como objeto de estudo a partir do qual desenvolve uma explicação psicológica.

O princípio da racionalidade consolidou a noção segundo a qual se o sujeito não raciocinasse logicamente, caso ele se deixasse guiar pelas paixões da alma, pelas emoções, indicaria que ele não era civilizado ou então teria alguma patologia. Isto porque conhecer a verdade através da razão seria característica própria e indissociável do homem normal. A hipótese da existência de conteúdos e processos inconscientes passa a ser, portanto, prontamente refutada. Consciência e psiquismo são tomados como sinônimos, uma vez que não poderia haver algo no psiquismo que escapasse às explicações e regulamentações da razão. As teorias que versavam sobre o aspecto psicológico do homem não consideravam a existência de uma estrutura ou instância da qual não houvesse pleno conhecimento e domínio.

Isso só será alterado com a expansão da Psiquiatria, que modifica paulatinamente as construções acerca deste aspecto do psiquismo. Vejamos como se dá esta transformação visando compreender como o inconsciente configura-se na abordagem Materialista Histórico-Dialética. Para tanto é necessário retomar as construções que foram realizadas anteriormente, e que se mostram como sínteses possíveis presentes ou a serem desveladas nos aspectos já construídos deste objeto de estudo. Portanto, nos deteremos neste momento à explicação de como a ciência retoma o conceito de inconsciente e explica-o.

Embora permanecesse em algumas construções filosóficas, o inconsciente foi refutado pela ciência e completamente ignorado até o século XVIII, quando iniciou a expansão da Psiquiatria. Neste momento a hipótese de uma força oculta e destrutiva que tirava a autonomia da consciência volta a ser cogitada. (ROUDINESCO e PLON, 1998). Mas, essa força era relegada apenas aos doentes mentais. No final do século seguinte, o inconsciente é abordado como uma dissociação da consciência que poderia ser atingida e curada através da hipnose. É somente nesse período que a ciência começa a considerar a possibilidade da existência de uma instância psíquica que escapasse à vontade e ao controle do indivíduo, mas esta ainda era restrita às hísticas e outros casos patológicos registrados em pacientes dos hospitais psiquiátricos. (BASSIN, 1981; ROUDINESCO E PLON, 1998).

A inconsciência, neste período, torna-se tema de grande discussão na comunidade científica e, quando sua existência era defendida, caracterizava-se de maneira negativa. Isso significa que o inconsciente era tomado como “uma esfera física ou um domínio de emoções, caracterizados apenas por este ou aquele grau de redução de lucidez da consciência” (BASIN, 1981, p. 09). Portanto, sua existência não era prontamente aceita e, quando o era, referia-se à incapacidade de ser racional, ou seja, o inconsciente seria exclusivamente a ausência de domínio da consciência.

O surgimento da Psicologia científica altera a forma de estudos, entendimento e da pesquisa sobre o inconsciente. Foi Wundt, na cidade de Leipzig, na Alemanha, que, ao iniciar os estudos laboratoriais de funções e processos psicológicos possibilitou a aplicação dos métodos instrumentais na investigação psicológica e iniciou tal transformação (SCHULTZ e SCHULTZ, 2002). Isso porque Wundt abordou o inconsciente a partir do racionalismo alemão, o que significa que ele

inseria-se numa outra tradição, representada pelo racionalismo leibniziano. Leibniz, para além de Descartes, não levava em conta apenas as percepções claras e distintas, mas também as percepções obscuras ou menores, as *petites perceptions*, que escapavam à consciência. Para esta tradição, portanto, a mente não poderia equivaler à consciência apenas; ao contrário, no domínio do mental, encontrar-se-iam conteúdos de diferentes graus, desde os mais claramente conscientes até os mais obscuros e inconscientes (...) Uma das lições que podemos extrair da consideração dos resultados dos trabalhos de reavaliação do pensamento de Wundt é a clara necessidade de nos informar acerca dos fundamentos filosóficos subjacentes à psicologia que desejamos compreender. Nesse sentido, a não equivalência entre mente e consciência, característica da filosofia de Leibniz e do idealismo e romantismo alemães, constitui uma das fontes a partir da qual se desenvolve, no domínio da psicologia, a noção de inconsciente, tanto a concepção wundtiana como, talvez, também a sua expressão mais radical na crença freudiana e a sistematização conceitual em termos de um Sistema Inconsciente. (HONDA, 2004, p. 275-276).

Desta forma, a base filosófica à qual Wundt se filiava o levou ao entendimento de que a mente não se restringia aos aspectos conscientes; e à constatação de que a complexidade e amplitude dos fenômenos psicológicos exigiam a combinação de dois métodos de investigação. Um de caráter experimental, para a investigação de processos mentais simples tais como a atenção e a percepção; e um método social, que permitiria apreender os processos mais complexos do psiquismo humano (HONDA, 2004).

Entre estes processos mais complexos estava o estudo do inconsciente.

Wundt iniciou suas pesquisas sobre este tema por uma abordagem estritamente fisiológica. Tomando esta visão de construção de conhecimento, realizou pesquisas que consideravam o inconsciente tanto em seu aspecto negativo quanto no positivo (BASIN, 1981).

O caráter negativo refere-se à ausência de consciência, concepção que foi desenvolvida por meio de estudos experimentais relacionados à percepção. De acordo com Honda (2004, p. 276), a subjetividade seria representada por Wundt como uma área no interior da qual estariam presentes conteúdos com graus variados de nitidez. Estes resultariam da percepção do indivíduo e foram caracterizados de duas maneiras: a apreensão e a apercepção.

Wundt chamou de “apreensão” àquela simples percepção de modo obscuro. Ou seja, a função apreensiva seria a responsável pelo acesso daquelas percepções que se distribuiriam pelo campo subjetivo mais amplo, o da consciência obscura. Entre as percepções claras, no entanto, uma outra função estaria presente, uma atividade denominada “apercepção”. Seria também através da atividade aperceptiva que elementos presentes no campo da consciência obscura poderiam ser elevados, por meio da atenção, ao campo da consciência clara ou foco de atenção. Wundt dedica-se longamente à análise do mecanismo em jogo no processo aperceptivo, revelando na atividade de tornar consciente conteúdos antes inconscientes um caráter dinâmico e plástico. (...) De tudo isso, o que nos interessa ressaltar aqui é o aspecto topológico da figuração de Wundt, no qual se sobressai uma espécie de palco sobre o qual se estendem os conteúdos psíquicos. Área subjetiva esta que, pela sua amplitude, não seria passível de ser num só tempo inteiramente abarcada pela atividade aperceptiva, assinalando continuamente a sombra da inconsciência.

Para Wundt, o inconsciente são aqueles conteúdos que não estão presentes no foco da consciência, mas que por meio da atenção podem tornar-se o foco, o que os tornam conscientes. Existe, portanto, nesta concepção um mecanismo capaz de alterar o inconsciente transmutando-o em consciente.

Entretanto, o inconsciente wundtiano não é formado apenas pelos conteúdos de percepção inacessíveis a consciência. Wundt (*apud* BASIN, 1987, p. 10, grifo no original) construiu uma hipótese segundo a qual “o *inconsciente* aparece como uma atividade latente e qualitativamente específica do cérebro, capaz de exercer, em

condições determinadas, influência muito profunda no comportamento e nas formas complexas de adaptação”. Assim como Vigotsky (1999), afirmou que o inconsciente deixa traços no comportamento consciente, a partir dos quais é possível identificá-lo.

A esta propriedade do inconsciente denomina-se caráter positivo, ou seja, ele não se restringe à ausência da consciência. Existe, para Wundt (*apud* BASSIN, 1981, p. 11) leis próprias do inconsciente, tanto nos aspectos qualitativos quanto funcionais; ou seja, a consciência não pode ser igualada ao inconsciente em sua estruturação e funcionamento. A tal ponto que “o processo psíquico da percepção não assume a forma de uma conclusão lógica enquanto não é traduzido na linguagem da consciência”. Inconsciente e consciente não se confundem, embora um interfira no outro. Ele nos indica isso ao afirmar que

nossa alma está constituída com tanta felicidade que, enquanto ela prepara as premissas do processo cognoscitivo, não recebemos qualquer informação sobre o trabalho que preside a essa preparação. Essa alma criadora inconsciente se opõe a nós como um ser estranho, e só nos coloca à disposição os frutos maduros do seu trabalho. (WUNDT *apud* BASSIN, 1981, p. 11-12).

A dinâmica do processo que relaciona consciente e inconsciente será retomada por Leontiev (1978; 2004) ao desenvolver o princípio dos motivos impulsionadores da atividade, que são inconscientes para o sujeito e cujo conhecimento só será possível na concretização desta. Além disso, também será retomada por Vigotsky (2004) ao abordar a dinâmica existente entre estes dois pólos do psiquismo humano, bem como no entendimento de que todo pensamento possui em sua constituição aspectos afetivos-volitivos que escapam ao controle consciente do sujeito. O que resulta na existência de elementos inconscientes que interferem na realização de comportamentos.

Wundt (*apud* HONDA, 2004, p. 276) apontou que as investigações do inconsciente deveriam continuar por meio de uma psicologia social, “que, a partir do estudo dos fenômenos tidos como seus produtos ou manifestações, como a linguagem, o mito, a arte etc., também efetuará suas inferências visando compreender a natureza desses processos inconscientes”. Concepção compartilhada retomada por Vigotski (2004; *apud* VAN DER VEER E VALSINER, 2001), que indica a necessidade de partir dos elementos culturais constituintes dos sujeitos.

Embora ambos cheguem à cultura por caminhos diferentes, ainda que definidos pela consideração da materialidade, eles compartilham do entendimento de que esta é a única possibilidade de compreender seus aspectos conscientes e, conseqüentemente, os inconscientes.

Outra escola psicológica que abordou o tema do inconsciente foi a reflexologia, desenvolvida na Rússia e, posteriormente, na União Soviética, cujos postulados seriam retomados por Vigotski (2004; *apud* WERTSCH, 1988) para o desenvolvimento de sua concepção de consciência e inconsciente. Sétchenov e Pavlov, dois dos teóricos da Escola Reflexológica, entenderam que o Inconsciente se constituía como sensações vagas, obscuras e desenvolveram estudos que postulavam a existência de diferentes níveis no estado de vigília do indivíduo, que oscilariam entre a consciência absoluta e o inconsciente. (BASSIN, 1981). Estas conclusões diferenciam-se dos postulados de Wundt porque se centravam no sistema nervoso central e no funcionamento reflexo.

Deteremo-nos nas considerações de Pavlov por ser este autor mais citado nas construções de Vigotsky (2004) sobre o mecanismo de transmissão de sinais que constituiria a consciência.

De acordo com Bassin (1981), Pavlov compara o psicólogo que se propõe a estudar apenas os elementos conscientes com uma pessoa que anda à noite, no escuro, com uma lanterna; o que torna impossível estudar todo o ambiente. A consciência seria representada pelos poucos trechos iluminados e é impossível que se compreenda toda a organização psíquica caso não seja considerada também a parte obscura do percurso, aquilo que não se vê, mas que não deixa de existir.

O objeto de estudo de Pavlov (s.d.; *apud* JUNIOR, 1966), como indica o nome da escola da qual ele era um dos principais representantes, foi os reflexos. Ele buscava a compreensão de como se estabeleciam as conexões neurais que resultavam no comportamento, tanto em animais quanto no homem, embora ressaltasse que este último tivesse algumas especificidades. Mas a possibilidade de se estudar o comportamento e os reflexos em animais e estender os comportamentos para os humanos era possível porque a relação nervosa temporal é

um fenómeno fisiológico universal no mundo animal e na vida humana. É, ao mesmo tempo, um fenómeno psíquico, aquilo a que os psicólogos chamam uma associação, quer se trata de combinações de acções, quer diga respeito a impressões, letras, palavras ou pensamentos. (PAVLOV, s.d., p. 31-32)

Pavlov era um fisiologista que, ao estudar a fisiologia do sistema gastrointestinal, fez uma importante descoberta acerca das respostas dos organismos frente a determinado estímulo. Ele estava estudando em um cachorro a salivação e, para isso, havia construído um mecanismo que ligava à boca do animal uma cânula, que retirava a saliva que ele produzia quando via a comida. A refeição era oferecida sempre no mesmo horário e, para que isso fosse garantido, era tocado um sino na hora da alimentação. Um dia, entretanto, tocou-se o sino, mas não foi dada a comida. Os cientistas que estavam presentes perceberam que, ainda assim, a salivação estava presente. O que poderia ter sido apenas um erro de metodologia na pesquisa de Pavlov transformou-se na sua grande construção teórica, da qual ele passaria a se ocupar: o sistema de reflexo condicionado (SCHULTZ e SCHULTZ, 2002).

A partir dos estudos de Pavlov (s.d.) constatou-se que os animais possuem uma série de reflexos no organismo que atuam como respostas involuntárias frente a determinados estímulos. A resposta involuntária denomina-se reflexos incondicionados e configuram-se como uma “conexão permanente entre os agentes externos e a actividade do organismo determinada por estes” (PAVOLOV s.d., p. 29-30) Assim, qualquer organismo, frente a um alimento, saliva; com o aumento da intensidade da luz, diminui a pupila; arrepia quando fica frio; e manifesta dezenas de outras reacções que indicam que o ambiente afetou o organismo, o que fez com que ele reagisse fisiologicamente ao afeto. Entretanto, todos estes estímulos podem ser condicionados, ou seja, podem ser educados para que as reacções sejam estabelecidas mediante outro estímulo, que não o original. Para isso, é necessário que se faça um emparelhamento de estímulos.

No caso do cão, por exemplo, a comida fazia-o salivar; esta é uma resposta do organismo que permite que ele melhor digira o alimento que está para ser consumido. Ao tocar um sino, sempre, antes de entregar o alimento, realiza-se um emparelhamento do estímulo: o estímulo 1 (E1), que é o sino, passa a ser oferecido imediatamente antes da presença do estímulo 2 (E2), que é a alimentação. O organismo inicialmente reage apenas ao E2 com a salivação, em uma resposta (R)

fisiologicamente determinada. Entretanto, estabelecida a conexão E1 – E2 – R, pode ser retirado o E2 que o organismo continuará respondendo. O cão realiza uma conexão neuronal devido à qual passa a salivar quando escutar o barulho e assim E1 – R transforma-se numa conexão temporal de resposta que faz com que um estímulo, inicialmente neutro, transforme-se em um desencadeador de reações fisiológicas. Ou seja, estabeleceu-se um reflexo condicionado.

Uma das características deste tipo de reflexo é sua temporalidade. Em nosso exemplo, caso a comida seja definitivamente retirada, com o tempo o animal perderá esta conexão e o sino voltará a ser tomado como um estímulo neutro, que não desencadeia nenhuma reação incondicionada. Desta maneira, qualquer reflexo incondicionado pode servir de base para quaisquer reflexos condicionados e qualquer agente do ambiente pode servir como E1. Tal condicionamento pode se dar em formas complexas, bastando para isso apenas que haja uma estrutura cerebral que receba o elemento exterior, para estabelecer-se a relação (PAVLOV, s.d.). Este processo foi denominado de Primeiro Sistema de Sinalização, e é comum a todos os animais e aos homens. Entretanto, existe uma particularidade quando se trata dos seres humanos: a palavra. Sua função de abstração da realidade cria nos sujeitos o que Pavlov (*apud* JUNIOR, 1966, p. 84, grifos no original) chamou de Segundo Sistema de Sinalização:

O segundo sistema de sinalização, exclusivamente humano, constituído pela palavra em suas múltiplas variações e formas gramaticais, é uma abstração da realidade, e, como tal permite a sua análise não-imediata, e em crescentes graus de generalidade (conceitos abstratos). Ambos os sistemas [o primeiro e o segundo sistema de sinais] mantêm relações recíprocas, obedecendo às leis gerais do funcionamento da atividade nervosa superior, da qual são aspectos especiais.

A palavra constitui uma especificidade justamente pela possibilidade de representar algo que não está imediatamente disponível ao sujeito. Assim, possui a capacidade de conectar-se a conceitos gerais, independente daquilo que participa da experiência imediata. O Segundo Sistema de Sinais é, pois, “constituído, na teoria pavloviana, pela linguagem, que seria um sistema de sinais de segunda ordem, um sistema de sinais de sinais”. (DUARTE, s.d., p. 09). Este segundo mecanismo de sinais é o que constituiria a consciência. Esta concepção será de grande importância

para as construções vigotskinianas relacionadas à consciência, em especial sobre a análise de seus aspectos fisiológicos:

El hecho de que los humanos puedan crear estímulos para regular sus conductas, en lugar de estar controlados únicamente mediante estímulos del entorno, es de crucial importancia en la definición de procesos psicológicos superiores realizada por Vygotsky⁶. (WERSTCH, 1988, p.106)

Para Pavlov (*apud* JUNIOR, 1966), a consciência configura-se como a possibilidade de associar a coisa à representação dela. Os animais e as crianças mais novas têm a sua disposição apenas as imagens que permitem que elas estabeleçam os mecanismos reflexos que guiarão seu comportamento. À medida que vão dominando a palavra, as crianças passam a denominar a realidade por meio da abstração e este processo possibilita a construção da consciência do ambiente circundante. E justamente “aquilo que permanece sem passar ao segundo sistema de sinais constituiria o inconsciente, no conceito pavloviano” (JUNIOR, 1966, p. 85-86).

Vygotsky (2004) e outros autores da Psicologia Soviética (LURIA, 2002; LEONTIEV, 1978) utilizaram muitos dos avanços produzidos pela Escola Reflexológica. Luria (1991a, p. 41-42) afirmou que a obra de Pavlov possibilitou “examinar os principais mecanismos fisiológicos de formação e reforço de novas ligações. Foram descritas as condições sob as quais essas ligações surgem e permanecem, bem como as condições que influenciam essa permanência”. Leontiev (1978) afirma que outra contribuição foi o fato de Pavlov ser um dos grandes teóricos que rechaçou a identificação entre psiquismo e consciência, muito presente na Psicologia.

Portanto, o grande avanço realizado por Pavlov e Wundt foi a demonstração que o inconsciente não é metafísico. Abandonando a concepção idealista, eles iniciaram a construção de um entendimento deste fenômeno com uma base fisiológica, desenvolvida sobre a estrutura cerebral. O inconsciente passa a ser tomado como um processo que se inicia no sistema nervoso, como qualquer outro, mas que não estabelece as ligações necessárias que permitiriam que ele se transformasse em um reflexo, ou seja, não chegam à consciência.

⁶“O fato de que os seres humanos podem criar incentivos para regular seu comportamento, ao invés de ser controlado apenas por estímulos ambientais, é de importância crucial na definição dos processos psicológicos superiores por Vygotsky” (Tradução nossa).

Estas foram algumas das discussões realizadas sobre o inconsciente. Pautadas na base material/bio-fisiológica e que já indicavam a existência de inter-relação dos sujeitos e seus organismos com o meio e que este varia conforme a cultura, promovendo os processos e conteúdos da subjetividade. Inclusive o que é consciente ou inconsciente.

Antes, porém, de prosseguir com a discussão sobre o inconsciente é necessário destacar outra importante contribuição para a construção do pensamento de Vigotsky: a Gestalt.

A Gestalt é uma das “tendências teóricas mais coerentes e coesas da história da Psicologia. Seus articuladores se preocuparam em construir não só uma teoria consistente, mas também uma base metodológica forte, que garantisse a consistência teórica” (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999, pág. 50). Abordaremos apenas aqueles aspectos que participaram da construção realizada por Vigotsky acerca da dinâmica do psiquismo.

Não há uma tradução exata para Gestalt, mas uma aproximada poderia ser forma, ou configuração (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999). Tal teoria desenvolveu-se na Universidade de Frankfurt, partindo dos experimentos de Max Wertheimer, Kurt Koffka e Wolfgang Köler, que realizaram estudos psicofísicos nos quais relacionaram a forma e sua percepção. A Gestalt afirma a necessidade de se considerar a consciência como uma integralidade cujas características não se reduzem à mera soma de suas funções e processos. Wertheimer (*apud* SCHULTZ e SCHULTZ, 2002, p. 306) afirmou que

a “fórmula” fundamental da teoria da Gestalt poderia ser expressa da seguinte maneira: existem totalidades, cujo comportamento não é determinado pelos seus elementos individuais, mas nos quais os processos parciais são eles mesmos determinados pela natureza intrínseca do todo.

Esta concepção será retomada por Vigotsky para a explicação do psiquismo como composto por aspectos inconscientes e conscientes, que possuem particularidades, mas que não podem ser considerados isoladamente.

A percepção é o ponto de partida e um dos principais objetos de análise da Gestalt, mas não pode haver uma redução desta teoria ao estudo deste fenômeno

(SCHULTZ e SCHULTZ, 2002), cujos postulados visam à compreensão de todos os processos psíquicos; tais como o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem.

De acordo com esta teoria há uma tendência contínua em nosso psiquismo de restaurar o equilíbrio da forma, pois é esta a condição para a compreensão do que foi percebido. As leis perceptivas (fechamento, simetria, equilíbrio, regularidade) são características que nossa percepção sempre busca ao defrontar-se com um objeto; nossa percepção está sempre em busca da boa-forma, que é a figura completa. Este princípio é aplicado ao comportamento dos sujeitos, uma vez que a forma como ele compreende determinado estímulo percebido no ambiente é a condição para a compreensão da forma como ele agirá. Se no elemento percebido no ambiente não há equilíbrio, simetria e regularidade o sujeito não alcançará a boa-forma, ou seja, não realizará um comportamento adequado.

É a tendência da percepção em sempre alcançar a boa forma que permite a relação figura-fundo. Esta é uma disposição organizadora da percepção de acordo com a qual “tendemos a organizar as percepções no objeto observado (a figura) e o segundo plano contra o qual ela se destaca (fundo)” (SCHULTZ e SCHULTZ, 2002, p. 311). De acordo com este princípio, qualquer conjunto de estímulos é organizado de maneira a organizar-se em uma porção mais definida, destacando-se de um fundo que atua como coadjuvante.

Este é o princípio que guia o entendimento de Vigotsky da relação entre o inconsciente e a consciência. O psiquismo é a totalidade do fenômeno, composto pelo inconsciente e pela consciência. Cada uma destas partes possui características próprias, que não pode definir o todo, embora possa servir como unidade de análise para a compreensão do psiquismo. Inconsciente e consciente configuram-se como um jogo de figura-fundo, no qual cada comportamento contém características das duas instâncias, mas dependendo da organização psíquica em determinado momento prepondera uma ou outra característica. Entretanto, figura e fundo, ou consciente e inconsciente, não são estáticos, podendo alternar o foco, dependendo dos fatores organizadores que estão presentes em determinado instante, e assim e o inconsciente transmutar-se em figura e a consciência em fundo.

Da síntese destas concepções nasce a explicação da dinâmica inconsciente elaborada por Vigotsky, que se difere fundamentalmente da usualmente utilizada

pela Psicologia. Isto porque os principais estudos sobre esta esfera do psiquismo utilizam os postulados da psicanálise, particularmente a freudiana.

Portanto, a psicanálise é uma etapa necessária para a compreensão dos postulados da Psicologia Sócio-histórica sobre o inconsciente. Foi com ela que o inconsciente passou a ser explicado e aceito científica e popularmente como uma instância do psiquismo humano com características e processos próprios. Sua obra, aliás, é baseada quase completamente nos fenômenos inconscientes, enquanto a consciência ocupa um lugar secundário, quase inexistente (VIGOTSKY, 2004).

Na Psicanálise o inconsciente é tomado como centro da vida psíquica. A racionalização, propagada pelo método cartesiano, passou a ser subordinado pelas forças ocultas e libidinais do inconsciente. Vejamos como se configurou este entendimento que tanto repercutiu na história do pensamento humano.

Freud não construiu uma teoria científica, é necessário que isso não seja esquecido, mas seus postulados são avanços para a Ciência Psicológica. Isto porque a Psicanálise se desenvolveu a partir de um meio científico, principalmente dos estudos psiquiátricos sobre a histeria, e posteriormente suscitou uma série de discussões às quais a Psicologia não passou à margem.

Outra questão que deve ser considerada é que os estudos de Freud e seus seguidores influenciaram diversas ciências e áreas do conhecimento humano. Na Psicologia todas as correntes posteriores retomaram de alguma forma as questões trazidas à tona pela psicanálise; que estabeleceu o inconsciente como instância necessária para o entendimento do homem e, seja para refutar ou reformular seus princípios, a Psicologia se vê obrigada a estudar a obra psicanalítica, ainda que tenha clareza da sua incompatibilidade com os princípios científicos.

Van der Veer e Valsiner (1996) afirmam que Vigotsky reconhecia a importância da obra de Freud para a construção de uma ciência marxista, uma vez que as teorias dele

não forneciam a verdade, mas eram úteis para encontrá-la. Não proporcionavam todas as respostas, mas faziam as perguntas certas. A formação dessas perguntas, declarou Vygotsky, requer mais criatividade do que é necessário para a milionésima observação de algum fenômeno de acordo com algum clichê aceito(...). Por mais especulativas,

paradoxais e, com frequência, simplesmente erradas que elas pudessem ser, levantavam questões importantes que uma psicologia marxista genuína não poderia evitar. (VAN DER VEER e VALSINER, 1996, p. 118)

A obra de Freud foi desenvolvida num contexto bastante específico, quando as noções da psiquiatria estavam sendo amplamente discutidas (ROUDINESCO E PLON, 1998). No final do século XVIII e início do século XIX existiam na Europa duas tradições que versavam sobre a ausência de consciência, presentes principalmente nas psicopatologias: uma concepção fisiológica, derivada da ciência cartesiana e dos estudos psiquiátricos; e uma derivada da filosofia alemã idealista, representada por Nietzsche e Schopenhauer, por exemplo. (DAMASCENO, 2005).

Foi com estas duas bases que Freud desenvolveu seus estudos, que culminariam na Psicanálise (ROUDINESCO E PLON, 1998). A concepção do inconsciente como cerne da vida psíquica fez com que, pela primeira vez, ele deixasse de ser “uma ‘supraconsciência’ ou um ‘subconsciente’, situado acima e além da consciência, e se tornou realmente uma instância a que a consciência já não tem acesso, mas que se revela a ela através do sonho, dos lapsos, dos jogos de palavras, dos atos falhos, etc.” (ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 375). Assim, o inconsciente passa a ser concebido como um sistema, construído a partir de fases, leis e princípios próprios, que diferem da organização da consciência. Todas as nossas ações, sugere a Psicanálise, são guiadas pelo princípio de uma consciência dominada pela força do inconsciente e este está diretamente ligado à sexualidade.

Desta forma o inconsciente é, junto com a sexualidade, o eixo em torno do qual são desenvolvidos os conceitos da teoria freudiana. Ao postular esta suposição ele recebeu inúmeras críticas. Uma delas residia na idéia da inexistência de conteúdos inconscientes. Muitos teóricos afirmavam que seria contraditório falar em elementos inconscientes dominadores da consciência, ou até mesmo que tivesse qualquer interferência sobre esta. Isso porque ao serem vivenciados, tais conteúdos imediatamente seriam revelados, ou seja, tornados conscientes. Isto implicaria na impossibilidade de um sistema que fosse completamente inconsciente. Freud rebateu as críticas afirmando que a existência do inconsciente precisa ser considerada porque

os dados da consciência apresentam um número muito grande de lacunas; tanto nas pessoas sadias como nas doentes aparecem com frequência atos

psíquicos que só podem ser explicados pela presença de outros atos, para os quais, não obstante, a consciência não oferece qualquer prova. (FREUD, 2006b, p. 172).

As lacunas da consciência que parecem contrariar aquilo que a pessoa afirma realmente querer. Portanto, indicam algo além da consciência e que, afirmaria Freud (2006b), subjuga-a.

Em sua primeira tópica sobre a organização psíquica, Freud (2006a) afirmou que existem três instâncias que a estruturam: a consciência, que constitui a menor parte do psiquismo; o pré-consciente, que é formado pelos conteúdos que estão inconscientes, mas que podem tornar-se conscientes; e o inconsciente, que é constituído por todos os elementos que não poderão alcançar a consciência, mas que têm influência direta sobre ela. Neste sistema, o verdadeiro ser do sujeito e aquilo que ele verdadeiramente deseja é inconsciente.

De acordo com Quinet (2003, p. 21) Freud concebeu um sistema psíquico em permanente conflito, uma constante tensão resultante da luta entre os aspectos inconscientes, que desejam chegar à consciência e a consciência, instância do psiquismo que os reprime, impede de tornarem-se conscientes. Ou seja, há “diferença entre o que ele quer inconscientemente e o que ele conscientemente não quer ou ignora que quer”. Assim, o inconsciente interfere no psiquismo, orienta-o, provoca uma série de sintomas, mas não se torna nunca consciente. Nesta tensão estabelecida no psiquismo humano, os elementos inconscientes se assemelham aos “Titãs aprisionados na cratera do Etna, que podem abalar a terra, mas jamais emergirem à luz do dia” (FREUD, 2006a, p. 248).

Já na segunda tópica sobre o aparelho psíquico, o inconsciente passa de instância psíquica à qualificador de outra estrutura psíquica, a formada pelo Id, Ego e Superego (também referidos como Isso, Eu e Supereu, em traduções mais recentes, conforme Roudinesco e Plon, 1998). Não perde, porém, o caráter de organizador e de cerne da vida psíquica. Ao contrário, em obras posteriores à reestruturação, Freud (2006d) afirma que a vida consciente perde a importância quando tomada em comparação com o inconsciente.

Em linhas gerais, o Id é composto por todos os conteúdos reprimidos originalmente e que não poderiam nunca chegar à consciência. O Id representa o

aspecto primitivo, animal presente nos seres humanos, seus instintos, desejos e pulsões. A maior parte da libido, que é a energia psíquica, estaria aqui. O Superego seria todas as repressões, contenções e punições que a sociedade exige, as quais no indivíduo são estabelecidas no final do Complexo de Édipo, quando ele interioriza todas as interdições. O Superego representa a sociedade, suas regras e restrições; sua função é desviar a energia psíquica do inconsciente, presente principalmente no Id, e transformá-la em conteúdos neutros, que podem chegar ao Ego. O Ego é o que a pessoa é, como ela equilibra as punições do Superego e os desejos do Id.

Este segundo sistema psíquico desenvolvido por Freud é ainda mais conflituoso, porque mostra o sujeito permanentemente em luta para não submeter totalmente suas pulsões às restrições morais, exigindo que as transforme para que não abra mão delas, mas que também possa viver em sociedade (D'ANDREA, 1996).

O inconsciente, tal como Freud (2006b) o concebe, é herança filogenética da humanidade, e como tal constitui-se dos instintos e das pulsões do substrato biológico, especialmente da livre sexualidade. Tais pulsões foram relegadas ao plano do inconsciente para possibilitar a existência em sociedade. (BARATO e AGUIAR, 2007). A experiência é repetida no desenvolvimento ontogenético por meio da elaboração do Complexo de Édipo, quando os impulsos e desejos sexuais primários são reprimidos no indivíduo e constroem nele o inconsciente individual

Além destes conteúdos, situações que, de alguma forma, representaram uma ameaça ao psiquismo podem ser reprimidas e tornarem-se inacessíveis à consciência. É necessário explicitar que não é o acontecimento em si, mas a representação desta situação, constituída como uma idéia passível de repressão. A repressão se configura como um dos mecanismos de defesa do psiquismo no qual a idéia não é destruída, mas transformada, evitando que se torne consciente sob a forma originária, por ser prejudicial ao ego (D'ANDREA, 1996).

Este conteúdo individual do inconsciente, o que foi reprimido das vivências particulares, poderia chegar à consciência por meio de duas etapas: inicialmente se for simbolizado, quando o objeto real fosse substituído por outro e, posteriormente, por meio da terapia analítica. Da primeira forma, a idéia atinge o pré-consciente, que é uma instância intermediária do psiquismo, e é transformada para que possa chegar

à consciência; esta transformação normalmente se dá sob a forma de sintoma. Na segunda, ocorre uma tradução deste sintoma, a partir da livre associação, permitindo que as resistências sejam superadas e a idéia retorne à consciência.

A psicanálise concebe o inconsciente como sendo a condição fundante da sociedade. Freud (2006b), afirma que a humanidade se instituiu quando o desenrolar de um assassinato, conforme apresentaremos adiante, culminou na instituição da impossibilidade do incesto. Isto criou a primeira regulação da sexualidade e da repressão, o que instituiu o inconsciente. Em outra obra (FREUD, 2006d) ele também explicará outros elementos da cultura que foram originados com esta ação, tais como a religião, a moralidade, os sistemas de regras e leis e os festivais que seriam, originalmente, os excessos previstos em lei.

A interpretação oferecida por Freud (2006b) da origem da humanidade constitui apenas uma hipótese, mas que ele afirma ter mérito por oferecer a compreensão de um número grande de questões relacionadas ao indivíduo e aos grupos.

Tal interpretação afirma que os homens viviam em hordas nas quais havia um chefe, o pai, macho que dominava pela força todos os membros da horda, reservando para si as fêmeas integrantes do grupo. Os demais machos, irmãos entre si e filhos daquele mesmo pai, não dispunham de força que lhes permitisse contrapor-se a ele, ficando impossibilitados de copular com as fêmeas da horda e garantir as suas reproduções. Revoltados, eles uniram-se contra o chefe, mataram-no e comeram-no, para adquirir sua força e seu poder. Esta teria sido a primeira festa da humanidade, a refeição totêmica, que consistiu no ponto de partida de todas as restrições morais e todas as religiões existentes (FREUD, 2006d). O assassinato do chefe culminou na “transformação da horda paterna em uma comunidade de irmãos” (FREUD, 2006d, p. 133) porque a partir desta refeição os membros da horda ficaram dominados pela culpa e pelo medo de que a rivalidade entre eles se intensificasse, levando algum deles a assumir o lugar do antigo chefe. O medo e a culpa fizeram com que todos acordassem regras que pudessem ratificar a ação que cometeram.

Assim, eles se auto-impuseram um pacto pelo qual renunciavam ao poder e às fêmeas da horda. A mesma proibição que outrora lhes era imposta pelo chefe passou

a constituir o tabu que iria se perpetuar por toda a história da humanidade, que é a impossibilidade do incesto.

Para garantir que o pacto fosse mantido, criaram um Totem, que era a representação de um animal, que se torna sagrado e, portanto, proibido de ser morto e consumido pelos membros da horda. O totem constituiu-se como uma retratação do assassinato por eles cometido; o animal representava o chefe morto, que se transformou em objeto de adoração. A constante representação do assassinato original, por meio do Totem, permitiu que todos revivessem o assassinato original e recalçassem esse acontecimento, formando o inconsciente. A partir deste momento está, de acordo com a explicação freudiana, fundada a sociedade.

Além do incesto e da santificação do Totem, toda forma de assassinato passou também a fazer parte das interdições, por remeter ao crime original. Assim, para continuar a fazer parte do grupo, os homens deveriam abrir mão das mulheres da horda, não assassinar e não reivindicar nenhuma forma de poder sobre os demais. O pacto substituiu o pai pela Lei, que herda toda a força dele, mas com a pressuposição que, diante dela, todos seriam iguais e regidos pelas mesmas regras. Todas as proibições subseqüentes teriam sido originadas destas com o objetivo último garantir que elas seriam sempre respeitadas. O assassinato original caracterizou-se como a pedra fundamental que originou a humanidade e, portanto, todas as instituições passariam a perpetuá-la. Assim, “a sociedade seria memória viva do crime cuja lembrança foi recalçada. Cada ser humano teria que lidar com aquela dívida original e aceitar, por sua vez, as renúncias que os irmãos da horda se auto-impuseram.” (MILLOT, 1987, p.72).

É a necessidade de reviver a interdição que estaria filogeneticamente determinada e comporia as estruturas que dariam início ao Complexo de Édipo. Todo indivíduo, ao repetir na sua própria existência o que foi vivenciado na horda, estaria estruturando seu psiquismo.

Freud (2006d) irá afirmar que um dos grandes exemplos de dominação do inconsciente está nos grupos, quando ocorre uma re-vivência da ordem primeva. Nesta situação, o sujeito estaria completamente dominado pelo seu inconsciente e permaneceria absolutamente subordinado ao líder, ou a uma idéia, que passa a ocupar o lugar antes destinado ao chefe da horda, em uma obediência cega e

ilimitada. Tal retorno apenas demonstraria o caráter frágil do ego, que não tem forças suficientes para garantir que na luta entre as restrições da sociedade e as pulsões do Id as primeiras prevaleçam. De tal modo, embora simbolizado, as determinações inconscientes sempre aparecem para subjugar o indivíduo e retomar o caráter animal perdido com o assassinato original.

As renúncias impostas pelos irmãos da horda estariam intrinsecamente ligadas à livre sexualidade e seriam estes desejos um dos principais componentes do inconsciente freudiano. Relegadas ao inconsciente, as renúncias não deixam de existir; ao contrário, toda a humanidade carregaria a impossibilidade de satisfazer os seus desejos, resultado da culpa originária, que fora causada pelo assassinato do pai e permaneceu como repressão. O inconsciente, por carregar todas as pulsões, instintos e necessidades que não podem ser abandonados porque o homem mantém a sua existência animal, é a instância fundamental da Psicanálise.

A teoria freudiana desenvolveu o conceito de uma consciência que não existe de fato, por ser apenas um reflexo desfigurado de um inconsciente dominante, cujo controle escapa ao indivíduo. Assim, ela concebe uma mente cindida, cujo comportamento consciente é apenas reflexo daquilo que realmente queremos, de nossos verdadeiros desejos, aos quais não temos acesso direto, mas somente por meio de representações ou transformações do nosso sistema psíquico (QUINET, 2003). Além disso, o Inconsciente é regido por leis próprias, e uma delas é o fato de não possuir tempo nem espaço; tanto os acontecimentos herdados filogeneticamente quanto os construídos ao longo da existência individual atuam conjuntamente no comportamento do indivíduo, mantendo sempre a mesma intensidade e características.

Vigotsky (2004) aceitou alguns dos postulados psicanalíticos e reconheceu a importância da obra freudiana, em especial no que tange ao inconsciente, por trazer grandes contribuições para a compreensão desta instância do psiquismo. Entre elas, a explicação das lacunas que torna possível o reconhecimento do inconsciente; como uma instância regida por leis próprias, composta por uma estruturação com fundamentos particulares e a repressão como mecanismo de desenvolvimento dos conteúdos inconscientes são algumas delas. E ainda do inconsciente como uma força,

ou o tônus que interfere no comportamento. Mas também tece inúmeras críticas à obra Freudiana. Ele afirma que

a psicanálise mostra suas tendências profundamente estáticas e não dinâmicas, conservadoras, antidialéticas e anti-históricas. Reduz os processos psíquicos superiores – individuais e coletivos – diretamente a raízes que evoluíram pouco, primitivas, em essência pré-históricas, pré-humanas, sem deixar espaço para a história. (VIGOTSKY, 2004, p. 261).

Esta construção estática despreza a consciência, tomada como mera figurante e faz com que, “ao apontarem o papel excessivamente importante do inconsciente, os psicanalistas reduzem a absolutamente nada toda consciência que, segundo expressão de Marx, constitui a única diferença entre o homem e o animal” (VIGOTSKY, 2001, p. 93). Além disso, é baseada num infantilismo, no qual toda a história e criações são apenas uma forma de reviver os conflitos estabelecidos nos primeiros anos de vida, e um pansexualismo que

parece absolutamente infundado(...). Como podemos aceitar que no homem social, que participa de formas muito complexas de atividade social, não possa surgir e existir toda sorte de outras atrações e aspirações, que determinem o seu comportamento não menos que as atrações sexuais e inclusive exerçam domínio sobre ele? (VIGOTSKY, 2001, p. 93)

Desta forma, Vigotsky (2004), ao analisar a Psicologia em voga (e cujos principais postulados a respeito do inconsciente acabamos de caracterizar) percebeu que era urgente a construção de uma Ciência Psicológica que considerasse o sujeito em toda a sua complexidade; para isso, reconheceu ser necessário o desenvolvimento de postulados que tivessem o Materialista Histórico-Dialético como a base epistemológica. O psiquismo, quando considerado sob este prisma, é tomado em sua dinamicidade, construído ao longo da vida dos sujeitos por meio da interiorização da cultura. Quando apropriados pelo sujeito, os conteúdos culturais são dotados de sentido e significado e tornam-se conscientes; quando não, constituem o aspecto inconsciente do psiquismo e mantêm-se sob a forma de tônus ou potência. Somente partindo deste entendimento que poderemos compreender algumas das especificidades do inconsciente tal como são propostas pela Teoria Psicológica Sócio Histórica, em especial no que tange ao papel da educação como seu constituinte.

1.2. O INCONSCIENTE E A CONSCIÊNCIA SÓCIO-HISTÓRICOS

Indicamos anteriormente algumas das construções teóricas sobre o inconsciente e sua relação com a consciência, bem como as limitações de cada uma delas. Detalharemos, a partir de agora, uma concepção de inconsciente na qual a sociedade tem papel determinante. Apresentaremos a forma como Vigotsky (1999; 2004) concebe esta instância do psiquismo e as características que ela possui, em especial o fato de ser derivada da cultura. Nesta concepção, o inconsciente só pode ser estudado em relação com a consciência. Não é possível apreender as **suas** particularidades tomando-o como absoluto, descolado da realidade, como se existisse *a priori*. Inconsciente, consciência e as mediações que perpassam estas duas qualidades do psiquismo são construções sociais e, como tais, determinadas pelo contexto sócio-histórico no qual são desenvolvidas. E, portanto, só podem ser compreendidas quando tomadas em sua unicidade.

Vigotsky (2004) desenvolveu sua teoria buscando a síntese dialética que possibilitasse superar os limites que podiam ser encontrados nas principais teorias psicológicas do começo do século XX, as quais já apresentamos algumas características anteriormente.

Isso implica que

o inconsciente não está separado da consciência por alguma muralha intransponível. Os processos que nele se iniciam têm, freqüentemente, continuidade na consciência e, ao contrário, recalamos muito do consciente no campo do inconsciente. (VIGOTSKY, 2004, p. 83)

Nesta concepção, existe uma relação dinâmica e permanente entre consciente e inconsciente, de tal forma que o inconsciente influencia nosso comportamento e é a partir destas manifestações que é possível identificar as leis que o regem. Consciente e inconsciente são tomados como qualidades diferentes de um mesmo objeto, formas diferenciadas do psiquismo. Assim, consciência e inconsciente vivem

uma relação de mediação, na qual um não se dilui no outro, cada qual mantendo sua identidade, ainda que um não exista sem o outro. Pode-se afirmar, portanto, que o inconsciente é parte constitutiva da consciência e vice-versa. Nessa medida, convém ressaltar que também o inconsciente é histórico e social, a despeito de, ao mesmo tempo, ser individual, singular. (AGUIAR, 2000, p. 137)

A consciência, conseqüentemente, existe no antagonismo com a inconsciência, ou seja, um é o contrário que garante e possibilita a existência do outro aspecto do psiquismo. Assim como a consciência, o inconsciente movimentase, é ativo, interage com todas as Funções Psicológicas Superiores e constitui-se como um elemento a mais na dinâmica psíquica.

Deteremo-nos agora no esclarecimento do que tomamos por uma construção sócio-histórica da realidade por ser a condição para a compreensão do inconsciente como resultado da forma como a nossa sociedade se organiza em classes. A concepção sócio-histórica refere-se aos condicionantes presentes na realidade e que são resultados das diferentes formas de atuação do homem, cujo trabalho social, ao longo da história, resultou na construção de um ambiente que escapa às determinações naturais. O homem é, portanto, um ser que se caracteriza pela possibilidade de construir a própria existência. Ao analisar a função da educação nesta possibilidade, Saviani (1991, p. 96-97) afirma que transformar a natureza para a satisfação de suas próprias necessidades

é a marca distintiva do homem, que surge no Universo, no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. (...)

O que se chama de desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo de cultura, o mundo humano.

É, pois, com o surgimento da cultura que o homem passa a diferenciar-se dos demais animais. Sirgado (2000, p. 51) afirma que este processo caracteriza-se como um movimento de ruptura, o qual “não interrompe o processo evolutivo, mas dá ao homem o comando da própria evolução. A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura”.

O que permitiu o rompimento da ordem natural foi a emergência no homem da atividade simbólica, fazendo da atividade um processo duplamente mediada: pelos instrumentos técnicos e pelos símbolos.

O homem cria instrumentos de trabalho para realizar suas atividades produtivas e assim, sobreviver. A ligação do homem com a natureza não se dá de maneira direta – passa por instrumentos criados por ele.

Vygotsky nos fala de dois tipos de mediadores externos:

- **os instrumentos** - que regulam as ações sobre os objetos (...)
- **os signos** - que regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas, são os mediadores da formação da consciência. (PADILHA, 2001, p. 40, grifos no original).

Foi, pois, a simbolização que proporcionou este processo. Simbolização é a possibilidade de “substituir realidades concretas por algo que não pertence ao real concreto, por realidades simbólicas” (PADILHA, 2000, p. 01), ou seja, por meio de símbolos, signos que representam o objeto. E ela foi fundamental porque o desenvolvimento dos signos possibilitou que a transformação realizada pelo homem na natureza fosse representada. O signo pode ser definido como “tudo aquilo que possui um significado e que remete a algo situado fora de si mesmo” e esta característica faz com que ele seja o “o elemento que integra as funções psíquicas superiores” (AGUIAR, 2000, p. 130).

A partir da significação é que a atividade pode ser interiorizada e também transmitida para os demais membros da coletividade, fazendo com que as transformações realizadas pelos sujeitos materializem-se sob a forma de construção cultural. É a significação que possibilita que os membros da espécie humana organizem sua convivência e construam sua existência histórica (SIRGADO, 2000).

Desta forma, é por possuir caráter sógnico que a realidade pode ser apropriada pelo sujeito e transformar-se em parte constituinte de sua subjetividade; ou seja, o signo possibilita a transformação do objetivo em subjetivo. Sendo este o processo por meio do qual a significação é modificada e passa a compor o psiquismo, ela caracteriza-se por ser criativa. As significações sociais são convertidas em pessoal ao adquirirem o sentido que lhes dá o indivíduo (SIRGADO, 2000).

Zanella (2004, p. 131) nos chama a atenção para o fato dos signos serem “produto da ação do próprio ser humano e decorrem, portanto, da história da

humanidade. Uma vez apropriados, caracterizam o psiquismo humano como sgnico e, em conseqüência, inexoravelmente social”.

Portanto, o homem é um ser ativo, por cuja atividade constrói a realidade; mas não o faz a partir do nada e exclusivamente para atender a um desejo seu. Existe uma realidade anterior ao indivíduo (KRAPIVINE, 1986) a qual irá determinar a forma como este sujeito atuará, suas necessidades, suas características, sua organização psíquica.

A construção da subjetividade, portanto, só pode ser compreendida a partir do ambiente sócio-histórico no qual o sujeito participa. Este determinará como se dará a apropriação, qual a estrutura e modo de funcionamento das Funes Psicológicas Superiores, como se organizar a consciência e o inconsciente. A composição e organização do psiquismo são socialmente determinadas, o que influi na dinâmica entre o consciente e o inconsciente.

Esta concepção de inconsciente como resultado da cultura não  nova. Como vimos anteriormente, ela está presente tanto na filosofia, na obra de autores como Arthur de Schopenhauer (1788 - 1860) e Friedrich Nietzsche (1844-1900); como na ciência, por meio da obra de Wundt (*apud* BASSIN, 1981; *apud* HONDA, 2004). Entretanto, a obra de Vigotsky diferencia-se fundamentalmente pela abordagem dialética da relação entre indivíduo e sociedade, que permite a compreensão do inconsciente como sendo um aspecto individual do psiquismo, por ser resultado das experiências e vivências de cada sujeito particular. Entretanto, ele está inserido em uma sociedade cujas produes culturais influenciam algumas das características desta instância. O inconsciente é, portanto, culturalmente estruturado, sem com isso deixar de ser individual.

Para Vigotsky (*apud* SIRGADO, 2000) as formas superiores de comportamento do homem derivam das condies proporcionadas pela prática social e suas concepes organizadas, que constituem a cultura. Portanto, as Funes Psicológicas Superiores foram formadas ao longo da história social da humanidade e dependem do contexto sócio-histórico no qual são criadas para atenderem as necessidades dos grupos que as criam. Elas são desenvolvidas a partir das Funes Básicas ou Primárias, que são as que o indivíduo traz ao nascer e que foram construidas ao longo da evolução filogenética. Este entendimento é possibilitado pela

abordagem dialética, a qual “admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças produzidas nela, novas condições naturais para a sua existência.” (VIGOTSKY, 1984, pp. 69-70, *apud* SIRGADO, 2000, p. 63).

Destacamos, pois, que a cultura compreende as transformações práticas da realidade, os instrumentos para desempenhá-las, os produtos gerados por essas práticas, as explicações sobre a realidade construída, as organizações sociais, enfim, toda alteração que o homem realiza tanto na materialidade quanto na subjetividade para o atendimento de suas necessidades. Assim, as artes, as religiões e os mitos são construções culturais, mas também o são as instituições (como a família), a forma de organização para o trabalho, os instrumentos criados e utilizados para o atendimento das necessidades, as tecnologias científicas, a forma como se dão as relações cotidianas. São também históricas, uma vez que “toda e qualquer cultura se transforma no tempo, incorpora e perde elementos e supera outros” (TELMO, 2006, p. 14).

Entretanto, “a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem” (MANACORDA, 1991, p. 67). Isso implica que embora consideremos a cultura como a soma de toda a produção humana, os indivíduos em particular terão acesso apenas a alguns aspectos ou algumas destas produções e isto dependerá de sua classe, da atividade, das relações que estabelece em sua sociedade, enfim, do contexto do qual participa e das mediações que este oferece ao indivíduo.

Considerando esta forma diferenciada de apropriação da cultura de acordo com a classe social, existem alguns conteúdos que participam da estrutura do psiquismo, permanecendo como força que influi na avaliação da realidade para o direcionamento da ação, contudo não se apresentam como argumentos conscientes. Isso porque o indivíduo não tem o domínio da cultura que lhe permite a elaboração dos sentidos e significados de tal conteúdo.

Antes que possamos prosseguir nesta discussão, é necessário que marquemos a existência de diferentes construções teóricas sobre o conceito de sentido o que, de acordo com González-Rey (2007), tem resultado na utilização deste termo de forma quase banal; para que isso não resulte em um esvaziamento de conteúdos, é

necessário que não se perca em vista do que exatamente se está falando ao utilizar tal categoria. Destacamos, desta forma, os entendimentos que foram produzidos por Vigotsky (2000), Leontiev (1978 e 2004) e o González-Rey (2007).

Ainda que não nos prolonguemos nesta discussão, visto que não é o objetivo central de nosso trabalho, concordamos com tal afirmativa e, portanto, demarcaremos as divergências e continuidades deste conceito na obra dos autores citados e nos posicionaremos frente às questões levantadas. Isso possibilitará que não percamos de vista o que estamos considerando como sentido ao tratar da relação que este tem com o inconsciente.

De acordo com González-Rey, (2007), podem ser considerados três construções diversas no desenvolvimento da concepção de sentido na Psicologia de orientação Materialista Histórico-Dialética: (1) A obra de Vigotsky, que introduz na psicologia o termo sentido; (2) Leontiev, que o teria transformado em outra categoria: a de sentido pessoal; e o próprio (3) González Rey, que desenvolve a categoria sentido subjetivo.

A introdução do sentido na psicologia soviética teria possibilitado que se concebesse a unidade entre os processos afetivos e cognitivos. Sentido engloba a cognição, porque origina-se do significado e com ele se materializa, se objetiva. Por outro lado, também engloba os aspectos afetivos porque ao ser (re)objetivada a palavra já está, por assim dizer, acrescida de toda a história pessoal, todas as vivências e emoções que aquela palavra implica na consciência. Portanto, sentido não se resume nem se limita ao significado, mas é por meio dele que ele pode tornar-se social.

González Rey (2007) chama a atenção ao fato deste conceito fazer parte das últimas produções vigotskinianas e que, portanto, o autor não teve tempo para aprofundá-la; mas que é possível compreendê-lo como uma unidade de análise da psique.

Já na obra de Leontiev (1978) o sentido pessoal é analisado como parte integrante do movimento da atividade e que representa a parcialidade da consciência humana. Para ele, o sentido é a vinculação dos significados, o enlace que liga a realidade com os próprios motivos. O homem atua sobre a realidade; esta ação faz com que o sujeito entre em contato com as produções humanas que se materializaram sob a forma de cultura, podendo assim apropriar-se delas e transformá-las em instrumentos psicológicos próprios. Esta ação, portanto, resulta em uma alteração na

própria subjetividade. Isso implica que o direcionamento e as características da atividade determinam que aspectos da realidade o sujeito incorporará aos seus sistemas psicológicos, ou seja, que aspectos da realidade interna serão (re)construídos na realidade interna. O sentido pessoal seria justamente esta parcialidade, que se constitui como uma parte integrante, relacionada aos motivos da atividade e dela resultante e, no momento seguinte, passa a ser mediador desta atividade.

No entender de González-Rey (2007, p. 165), “Leontiev orientou-se para a compreensão do sentido pessoal como momento da atividade, e não como unidade para compreender a complexa organização do sistema psíquico da pessoa.” Isso resultaria num viés objetivista presente na Teoria da Atividade. Retomaremos essa questão em seguida; por ora explicitemos como González-Rey (2007) concebe o sentido.

Esta categoria é uma das preocupações centrais na obra deste autor, que desenvolve a categoria de sentido subjetivo, que representa

a unidade dos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo. Tais aspectos simbólicos e emocionais se integram recursivamente na delimitação do sentido subjetivo, no qual um evoca o outro sem que um seja a causa do outro. (...) Durante seu desenvolvimento, o sentido subjetivo torna-se relativamente independente dos processos simbólicos e das emoções originais que o definiram, e se desdobra de inúmeras formas irreconhecíveis, tanto para o sujeito como para os que com ele convivem (GONZÁLEZ REY, 2005, p.43-44).

Como afirmamos, é necessário que nos posicionemos frente a estas diferentes concepções de sentido. Optamos, para manter a coerência interna de nossa produção, em tomar o sentido da forma que os dois primeiros autores o concebem. Isso porque, embora reconheçamos a enorme contribuição que González-Rey vem oferecendo para a compreensão deste aspecto da subjetividade, nossos estudos se mantêm nos limites da obra de Vigotsky e Leontiev por examinarmos a concepção de inconsciente que originalmente é estabelecida na Teoria Psicológica Sócio-histórica. Portanto, investigamos como os conceitos que estruturaram esta teoria foram desenvolvidos por esses dois autores. No que se refere ao trabalho de González-Rey, já está construído como um desenvolvimento das obras anteriores e apresenta aspectos que não são contemplados naquele momento. Portanto, aprofundar as suas

contribuições implicaria em ampliar esta dissertação para além do arcabouço próprio do projeto e dos objetivos propostos. Outra justificativa para esta escolha reside no fato, levantado em nossa Introdução, de que embora comumente utilizados como sinônimo, existem diferenças na interpretação das obras dos autores soviéticos que resultam em duas correntes distintas, embora interrelacionadas: a Psicologia Sócio-histórica e a Histórico-cultural. Optamos, pois, em manter nossas discussões na Psicologia Sócio-histórica.

Adiante retomaremos e aprofundaremos a discussão do sentido, sua relação com o significado e como este binômio sentido-significado relaciona-se com os aspectos inconscientes do psiquismo. Por ora, é necessário que detenhamo-nos na discussão de como o Inconsciente aparece na Psicologia Sócio-histórica.

As primeiras considerações de Vigotsky acerca do Inconsciente foram feitas em Psicologia da Arte (VIGOTSKY, 1999). Ele indica nesta obra que existem sentimentos vividos como afetos presentes na atividade sócio-histórica, mas que, apesar de atingirem o sistema nervoso, não se tornam comportamentos. São inúmeros os estímulos que chegam até o sistema nervoso, mas apenas alguns deles vão tornar-se consciente. Entretanto, os que não obtiveram essa qualidade, deverão encontrar outra forma de vazão para permitir que o indivíduo atinja um equilíbrio. Como indica Vigotsky (1999, p. 312-313)

Nosso organismo está estruturado de tal modo que seus campos receptores nervosos superam em muito os seus neurônios eferentes, resultando daí que o nosso organismo percebe muito mais atrações e estímulos do que pode realizar. O nosso sistema nervoso lembra uma estação para a qual confluem cinco ferrovias mas da qual só por uma há partida; de cada cinco trens que ali chegam apenas um consegue irromper para fora, e assim mesmo depois de uma luta cruel, pois os outros quatro permanecem na estação. Assim, o sistema nervoso lembra um campo de batalha permanente, e nosso comportamento realizado representa apenas uma ínfima parte do que existe em forma de possibilidade, que foi acionado mas não encontrou vazão.

E eis que a arte é, parece ser, o veículo adequado para atingir esse equilíbrio explosivo com o meio nos pontos críticos do nosso comportamento. (...) A arte parece completar a vida e ampliar as suas possibilidades.

Portanto, enquanto não são objetivadas, ou objetificadas, tornados um produto social, alguns afetos permanecem inconscientes. Estes afetos são vividos como angústia e precisam ser solucionados; e entre os recursos para esta solução estão as palavras e a arte. A arte, assim como todos os processos criativos, envolve

tais sentimentos. De acordo com Duarte (2008, p. 01), “Vigotsky analisou a arte como uma técnica criada pelo ser humano para dar existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando assim que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto, como algo externo”. Assim, o processo de passagem do inconsciente para o consciente é a catarse, que pode ser caracterizada como a solução do conflito pela criação de algo novo, devido à descarga de energia do conflito em um objeto social.

Assim como é a percepção que constrói conteúdos inconscientes é também por meio dela que estes conteúdos podem transformar-se em conscientes. A forma e o conteúdo utilizados pelo artista não são escolhas aleatórias de um único indivíduo para a resolução de seus conflitos, mas construções sociais que permitem o deslocamento e, portanto devem ser usadas para a compreensão do inconsciente. Como indica Vigotsky (2001, p. 92, grifos no original), ao falar sobre a criação poética: “as próprias questões do deslocamento – *o que* precisamente se desloca, *como* se desloca – estão sempre condicionadas à situação social em que o poeta e o leitor têm de viver”.

É a mediação dos processos afetivos e cognitivos do sujeito que permite a catarse e o deslocamento dos conteúdos inconscientes em arte. Como afirma Lima (2000, p. 79),

assim como o signo lingüístico é o pensamento tornado virtual, isto é, disponibilizado e, portanto, redimensionado no seu fundamento temporal e sua eficácia, o signo artístico é signo virtual da emoção. A emoção formalizada é, não simplesmente a emoção vivida, mas é emoção objetificada (identificada e, igualmente, transformada, generalizada, vivida ‘novamente’ e, ao mesmo tempo, como emoção inédita); ela é emoção disponibilizada (virtualizada), objeto possível de um conhecimento *sui generis* que se integra ao processo social de auto-conhecimento do sujeito.

Além da relação do Inconsciente com a arte, Vigotsky (2004) discutiu a natureza do inconsciente. Ao analisar como o problema do inconsciente havia sido tratado na Psicologia por Pavlov, Freud, os teóricos da Gestalt e outros autores, ele percebeu que entre aqueles que consideravam a existência do inconsciente alguns defendiam o caráter exclusivamente psicológico enquanto outros o consideravam apenas como uma qualidade fisiológica. Ele argumenta que esta dúvida é

compreensível porque surge em teorias que cindem o homem, considerando apenas um de seus aspectos. Entretanto, não tem razão de ser na abordagem dialética, que concebe inconsciente e consciente como aspectos antagônicos de uma unidade.

É necessário, pois, considerar o aspecto biológico no que concerne ao inconsciente, o que já está evidenciado também em Psicologia da Arte. A base biológica do inconsciente deriva da ausência de transmissão de reflexos, o que só pode ser compreendido partindo da explicação de como os reflexos relacionam-se com a consciência. De acordo com esta concepção, a consciência caracteriza-se pela “capacidade que tem nosso corpo de se constituir em excitante (através de seus atos) de si mesmo (e diante de novos atos)” (VIGOTSKY, 2004, p. 70). Isso quer dizer que o desencadeamento fisiológico de um determinado afeto é a transmissão de um sistema para outro, que pode ser o pensamento; que por sua vez pode servir de excitante para um terceiro sistema e assim sucessivamente. Desta forma, ao ouvir o uivo de um lobo, é desencadeado em meu organismo “os reflexos somáticos e mímicos de temor; a mudança de respiração, as batidas do coração, o tremor, a secura na garganta (reflexos) me fazem dizer ou pensar: ‘tenho medo’. Encontramos aqui a transmissão de um sistema para o outro”. (VIGOTSKY, 2004, p.71).

Os primeiros estudos de Vigotsky sobre a consciência partiram da construção de Pavlov sobre os reflexos condicionados, de tal forma que “é com a terminologia da ciência dos reflexos que ele sintetiza algumas de suas primeiras idéias sobre a consciência, linguagem e inconsciente” (TOASSA, 2006, p.62). Neste entendimento, a impossibilidade de transmissão de reflexos de um para o outro sistema é a incapacidade de transformar determinado reflexo somático em uma explicação.

Isso porque Vigotsky superou o dualismo reflexológico ao avistar na sociabilidade da linguagem a origem da consciência humana. Vigotsky buscava desenvolver uma teoria que não fosse introspeccionista, mas que também não se recusasse a estudar a consciência. Para isso, ele (2004, p. 14) considera a consciência como um sistema de mecanismos transmissores de alguns reflexos para outros. Desta forma, “dar-se conta significa transferir certos reflexos para outros. O inconsciente baseia-se psiquicamente em que alguns reflexos não se transmitem a outros sistemas”. Tal explicação sustenta-se no fato de que a transmissão para outros sistemas depende da existência de reflexos condicionados, que são sócio-

culturalmente construídos nos sujeitos. Utilizando-nos do exemplo anterior, o uivo do lobo causa em mim aquelas reações motoras específicas, as quais prontamente denomino como sendo medo, porque sei que a presença de um lobo oferece riscos à minha vida. Sei disso porque tal informação está disponível na cultura e apropriei-me dela. Portanto, a transmissão do reflexo de um sistema para o outro exigiu o domínio de determinado aspecto da cultura. A ausência deste domínio impediria esse desecadeamento, fazendo com que os primeiros reflexos permanecessem inconscientes.

Assim, Toassa (2006, p. 63) indica que nesta concepção a consciência aparece

como um *sistema de transmissores*, um sistema que adquire a qualidade de sensações secundárias. Existiriam, basicamente, reflexos internos e externos, como duas categorias gerais de sistemas de reflexos: um reflexo interno pode tornar-se palavra falada, e é neste tornar-se que atua o referido sistema. O sistema é regido por leis causais desta estruturação em complexos, com diferentes tipos, de formas de interação dentro dos subsistemas e na totalidade dos sistemas (Vygotski, 1924-1934/1991). Os experimentos de associação de palavras, por exemplo, realizam-se com a colaboração de sistemas próximos. Quando uma emoção é traduzida em palavras, temos um exemplo de interação sistêmica. Surgem já dois termos que não abandonarão Vygotski: *estrutura* e *sistema*, os quais se enriquecem com a evolução teórica, metodológica e empírica do enfoque histórico-cultural e se imiscuem na sua discussão do conceito de consciência. Estes termos indicam que o cérebro não tem um funcionamento organizado *a priori*, que as estruturas funcionais fundamentam-se na capacidade de formação de novas conexões neurais sistemicamente organizadas. A palavra é unidade básica do sistema dos reflexos da consciência, isto é, dos reflexos que servem para refletir a influência de outros sistemas.

Entretanto, esta primeira explicação era insuficiente. Surgem questões que não podem ser respondidas unicamente na análise dos reflexos: “Como estas traduções se efetuam entre os vários tipos de reflexo? Quais são exatamente os sistemas de reflexo, que agora parecem contemplar várias faculdades idealistas da alma (como associação, linguagem, emoção etc.)?” (TOASSA, 2006, p. 64). Vygotsky (*apud* TOASSA, 2006) continuou em busca de uma explicação mais totalizante, que abarcasse a complexidade deste processo de constituição da consciência e do inconsciente. É necessário, indica Vygotsky (2004), considerar a cultura na construção do psiquismo.

A Psicologia não pode se resumir ao estudo dos reflexos incondicionados porque estes não explicam a complexidade do comportamento. E uma primeira indicação é a substituição do termo reflexo por comportamento, uma vez que este último abarcaria também os reflexos condicionados tradicionais e, portanto, seria mais apropriado para a análise da consciência. Assim, a consciência passa a subordinar-se ao contexto social pelos esquemas próprios da cultura que ordenam o comportamento e se dão pela educação.

A base biológica do psiquismo, portanto, subordina-se às construções culturais. Nesta definição, a consciência possui um caráter de sistema semioticamente estruturado. Para Vigotsky (2004) tomar consciência de alguma coisa é transferir determinada operação para o plano da linguagem, possibilitando exprimi-la em palavras. É, pois, a transformação da objetividade em subjetividade, que garante que a atividade externa seja transformada em atividade interna, que é simbolizada por meio dos conceitos. Neste processo, a atividade torna-se um objeto da consciência, passível de ser generalizado e sistematizado para que, posteriormente, possa ser utilizado pelo sujeito para a realização de uma (nova) atividade. E o inconsciente é justamente esta incapacidade de simbolizar a própria experiência que permanece sob a forma de tónus emocional, mas que não se objetiva em um significado, em alguma explicação social.

O conceito torna-se um mediador que garante que um objeto deixe de ser um estímulo específico para transformar-se conscientemente em uma síntese (TOASSA, 2006). A consciência é, pois, formada por meio da apropriação de conceitos, o que é possibilitado pela atividade (deteremo-nos nesta explicação adiante). A modificação ou aquisição de novos conceitos resulta na alteração de toda a estrutura da consciência, uma vez que ela caracteriza-se por ser um todo único e estruturado. Neste processo, os vínculos entre as partes e a estrutura geral são continuamente modificados. (VIGOTSKY, 2001). Como afirma Toassa (2006, p. 75), “perceber de modo diferente significa também ganhar novas possibilidades de agir”. A ausência da mediação semiótica, que caracteriza o inconsciente, faz com que o objeto permaneça continuamente sob a forma de estímulo, ao qual o sujeito não sabe como reagir. Assim como a consciência, o inconsciente é continuamente alterado, de acordo com o direcionamento da atividade do indivíduo. A atividade pode tanto fazer com que o indivíduo se aproprie de conteúdos que já estavam no psiquismo, mas de

forma inconsciente; quanto pode fazer com que o indivíduo interiorize novos conteúdos, que não serão significados e alterarão a estrutura do inconsciente.

O cérebro é, portanto, a base material que permitiu o desenvolvimento da consciência e do inconsciente. Entretanto, a estrutura cerebral não é capaz de explicá-los. Assim, a explicação da consciência só é possível por meio da análise dos instrumentos semióticos desenvolvidos pela cultura e apropriados pelo sujeito. Deste modo,

inúmeras impressões sensoriais bombardeiam o cérebro. Tais impressões são trabalhadas pelas funções psíquicas superiores, cuja atividade consciente consiste em atribuir sentido às impressões sensoriais, em produzir novas combinações dessas impressões, além de controlar as ações. O caráter voluntário e criativo da atividade cerebral permite, assim, dizer que a realidade reflete-se não apenas *no*, mas também *pele* cérebro. Este processo desenvolve-se graças à mediação da experiência acumulada e sintetizada na linguagem: é com a apropriação dos sistemas de significações historicamente desenvolvidos que as pessoas são capazes de ir além das sensações, generalizando a experiência nas palavras. (TOASSA, 2006, p. 78).

O inconsciente, por sua vez, ocorre quando há uma impossibilidade de atribuir sentido e significado às impressões sensoriais; quando o que chega ao sistema nervoso não é simbolizado e, portanto não adquire o caráter consciente. Sobre isso, Vigotsky (2004) indica que existe uma gama de impressões que são captadas pelos órgãos sensoriais, mas que não se transformam em conteúdos conscientes. Ele faz uma comparação na qual explica que

nosso sistema nervoso lembra (...) as portas de um grande edifício, em direção aos quais se lança a multidão num momento de pânico; pelas portas passam apenas algumas poucas pessoas; as que conseguiram atravessá-las com sucesso são um número reduzido em comparação com as que morreram esmagadas. Isso reflete melhor o caráter catastrófico da luta do processo dinâmico e dialético entre o mundo e o homem (...). (VIGOTSKY, 2004, p. 68-69)

Aquelas impressões que não se tornaram conscientes passam a constituir o inconsciente. Considerando que a linguagem medeia a percepção humana (LURIA, 2002) é a ausência deste mediador que caracteriza o inconsciente. As conexões entre os diferentes sistemas são interrompidas por não haver um elemento semiótico que possibilite a conversão de um sistema em outro. Entretanto, estes conteúdos foram

interiorizados pelo indivíduo, ainda que como uma marca neurológica, sem sentido ou significado e, portanto, passam a influir no seu comportamento.

A não significação faz com que estes estados permaneçam sob a forma de tônus emocional. Tônus emocional é a intensidade dos estados sentimentais que direcionam o indivíduo a dado objeto, ao sinalizar o interesse do sujeito. Trata-se de uma

avaliação da atividade [que] é anterior à reflexão cognitiva das relações que promoveu. Dá-se ainda no nível da representação sensorial direta da situação ou do pensamento e, portanto, está baseada no sentimento que permite apenas a vivência do que foi sentido emocionalmente. (LEÃO, 1999, p. 63).

Existe, pois, um direcionamento do indivíduo a dado objeto quando o tônus emocional é positivo, e uma tendência a afastar-se dele quando o tônus é negativo. A escolha deste não pode ser explicada pelo sujeito por duas razões: (1) porque ele não dispõe dos conteúdos culturais que o possibilitaria fazê-lo; (2) porque em alguns casos faltam os processos psicológicos que permitam a atividade psíquica.

Para continuar a explicação do inconsciente, é necessário que explicitemos agora o processo de mediação. Isso porque é por meio de duas mediações, a saber, a atividade e a linguagem, que é construído o psiquismo humano; este, por sua vez, é também mediado pelas Funções Psicológicas Superiores, entre elas a Afetividade, que nos oferece importantes considerações do porque alguns elementos são conscientes, enquanto outros permanecem inconscientes. Além disso, por se configurar como tônus emocional, o inconsciente caracteriza-se, como detalharemos adiante, como a ausência da significação e do sentido, processo desencadeado pela afetividade.

1.2.1 A Mediação

Para compreender como são constituídos todos os processos psíquicos é preciso entender os mecanismos de apropriação da realidade, que são dependentes da

mediação. Esta é uma categoria da dialética que nos permite apreender os vínculos, os nexos, as relações que se estabelecem entre o todo e as partes.

A concepção dialética da realidade pressupõe a existência de uma totalidade que se configura como um conjunto estruturado, cujas partes coexistem em uma relação dialética. O todo não é a mera soma das partes, mas possui diferenças qualitativas e relativamente independentes em relação a elas; as partes, por sua vez, carregam características do todo e podem atuar como representantes dele, embora contenha características particulares (ARNONI, 2006). Neste princípio, qualquer aspecto ou fenômeno pode ser compreendido, desde que considerados como parte do todo e em relação com ele, nunca de forma independente ou descolada, como se fosse absoluto (PLEKANOV, 1989). É necessário não perder de vista que “os fatos isolados são meras abstrações, são momentos separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente ganham significado e concreticidade” (ARNONI, 2006, p. 4).

Quando passamos a considerar determinado fenômeno desta maneira, percebemos que existem duas realidades distintas: a aparente, que é imediata, e a realidade que se constitui como a essência do fenômeno. Esta última está imediatamente oculta, ou seja, é somente por meio das mediações que é possível apreender como se dão as relações com o todo e as demais partes, como o todo se constitui, quais as suas particularidades e como aquela parte é passível de representar o todo. A mediação é, portanto,

a força de tensão gerada entre termos distintos, o imediato e o mediato, os quais se contrapõem entre si e são denominados de pares dialéticos. Esses pares dialéticos compõem as categorias filosóficas e permitem ao sujeito apreender, analisar e compreender o movimento do real, possibilitando, assim, a superação do imediato no mediato. (ARNONI, 2006, p. 6)

É por meio da mediação que ocorre o movimento da aparência para a essência; do empírico e abstrato para o concreto; do singular para o universal a fim de alcançar o particular. Isto permite tomarmos a realidade como contraditória.

Por ser uma Psicologia de orientação Materialista Histórico Dialética, a Teoria Psicológica Sócio-histórica tem no processo de mediação um pressuposto. Ela é a condição necessária para entender como os aspectos externos são apropriados e

passam a constituir os elementos internos dos sujeitos que aprendem. Veremos, no próximo capítulo, como isso é desenvolvido por meio da educação, particularmente na escolarização.

Como vimos, a mediação apresenta-se como um elemento de ligação que se estabelece entre os dois pólos de uma relação dialética garantindo que seja produzida uma síntese. Assim, tomando como tese o organismo biológico e como antítese as construções sociais desenvolvidas ao longo da história da humanidade, a mediação é o instrumento que relacionará estes dois extremos (CAVALCANTI, 2005). Esta síntese produzida é provisória porque logo tornar-se-á uma nova tese, na qual o indivíduo apropria-se de elementos culturais que passam a fazer parte de sua constituição.

Vigotsky (1987, p. 48) ressalta a importância das mediações ao afirmar que

A questão principal quanto ao processo da formação de conceitos – ou quanto a qualquer atividade dirigida para um objetivo – é a questão dos meios pelos quais essa operação é realizada. Quando se afirma, por exemplo, que o trabalho é induzido pelas necessidades humanas, esta explicação não é suficiente. Devemos considerar também o uso de instrumentos, a mobilização dos meios apropriados sem os quais o trabalho não poderia ser realizado. Para explicar as formas mais elevadas do comportamento humano, precisamos revelar os meios pelos quais o homem aprende a organizar e dirigir seu comportamento.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo.

Como vimos anteriormente, existem dois tipos de mediadores: os instrumentos práticos, que permitem e regulam as ações sobre os objetos, e os signos, instrumentos psicológicos, que viabilizam e regulam as ações sobre o psiquismo e atuam como mediadores na formação da consciência. Enquanto o instrumento altera o ambiente, “a mediação pela utilização de instrumento psicológico é um meio para influenciar o próprio sujeito (ou o outro) na psique e no comportamento, mas não modifica nada no objeto”. (LEÃO, 1999, p. 22). Vigotsky (1991, p. 62) afirma que

a diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do

instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma.

Vigotsky e Luria (2007, p. 25-26), ao analisarem a relação existente entre o uso de instrumentos práticos e de simbólicos no desenvolvimento, indicam que o desenvolvimento da linguagem possibilitou a emergência de formas especificamente humanas de comportamento. De tal forma que

el uso práctico de instrumentos y de las formas simbólicas de actividad asociados al habla no constituyen dos cadenas de reacciones distintas. Constituyen una entidad psíquica compleja en que la actividad simbólica está orientada hacia la organización de operaciones prácticas mediante la creación de estímulos de segundo orden y la planificación de la conducta misma del sujeto. En contraposición con otros animales superiores, emerge en el hombre una compleja conexión funcional entre el habla, el uso de instrumentos y el campo visual natural; salvo que se analice esa conexión, la psicología de la actividad práctica humana nos seguiría siempre resultando incomprensible⁷.

Isto implica que todas as transformações que o homem realiza com uso de instrumentos práticos é uma objetivação de sua subjetividade e, como tal, contém aspectos simbolizados cuja compreensão só se dará partindo da análise das mediações semióticas que o permeiam. Ou, como afirma Sirgado (2000, p. 55), “o uso de instrumentos técnicos e a atividade com símbolos são dois processos que mantêm entre si relações estruturais e genéticas e que, por isso mesmo, não podem ser tratados como distintos e independentes”. É por meio destas mediações que são construídas as Funções Psicológicas Superiores, tais como a emoção, a identidade, a atenção voluntária, a memória lógica, e outras.

⁷O uso práctico de instrumentos e das formas simbólicas de atividade associadas à fala não constituem duas cadeias de reações distintas. Constituem uma entidade psíquica complexa em que a atividade simbólica está orientada para a organização de operações práticas mediante a criação de estímulos de segunda ordem e do planejamento da conduta do sujeito. Ao contrário de outros animais superiores, surge no homem uma complexa conexão funcional entre a fala, o uso de instrumentos e o campo visual natural; a não ser que se analise esta conexão, a psicologia da atividade prática humana seguiria sempre resultando incompreensível. (Tradução nossa).

As mediações não existem nos indivíduos *a priori*, mas são resultados do desenvolvimento ontogenético no qual as Funções Primárias são desenvolvidas e aperfeiçoadas, por meio da vivência em sociedade, e tornam-se Funções Superiores. Estas são, portanto, resultado do desenvolvimento, no qual os sujeitos apropriam-se das construções e práticas sociais e utilizam-nas no desenvolvimento de sua subjetividade. Isso indica “a história das Funções Psicológicas Superiores *como a história da transformação das formas de comportamento social em formas de organização psíquica individual* (VYGOTSKI E LURIA, 2007, p. 51. Grifos no original.). Assim, é preciso levar em consideração

as raízes sócio-históricas de todos os processos cognitivos básicos; a estrutura do pensamento depende do tipo de estrutura dos tipos de atividades dominantes em diferentes culturas. Desse conjunto de premissas, segue-se que o pensamento prático vai predominar em sociedades caracterizadas pela manipulação prática de objetos e que formas mais ‘abstratas’ de atividade ‘teórica’ em sociedades tecnológicas vão induzir a pensamentos mais abstratos, teóricos. (LURIA, 2002, p. 15)

Desta forma, são o modo e os meios de produção da vida desenvolvidos e adotados pelo grupo no qual o indivíduo está inserido os elementos decisivos na constituição das mediações. Ao entrar em atividade na realidade que o circunda, o sujeito apropria-se dos elementos que passarão a compor a sua subjetividade, ou seja, é por meio deste processo que ele desenvolve e complexifica as mediações. Entretanto, é necessário considerar que

a mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue a seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, e quanto à atividade da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o seu início até a sua forma final. (VYGOTSKY, 1987, p. 74)

Ou seja, a escolarização permite o desenvolvimento e a complexificação de funções que a experiência pessoal não pode abarcar. Desta forma, dependendo do nível de escolarização dos sujeitos alguns dos elementos mediadores não poderão ser desenvolvidos, outros não são abarcados em todas as suas possibilidades. Deteremo-

nos nesta relação da educação, particularmente da escolarização, no processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores no próximo capítulo; por ora, é necessário aprofundar nosso entendimento da Atividade, Identidade e da Linguagem. Isso porque, como temos demonstrado, são estas as mediações entre o homem e a objetividade que possibilitam o desenvolvimento da subjetividade.

A Atividade é realizada pelo indivíduo como partícipe de uma coletividade e caracteriza-se como sendo um “processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza” (LEONTIEV, 2004, p. 82); a linguagem, por sua vez, pode ser definida, de acordo com Luria (2001, p. 25), como

um complexo sistema de códigos que designa objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinado sistema (...). A linguagem desenvolvida no homem é um sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática.

Estas duas Funções Psicológicas também promovem o desenvolvimento de outras, tais como a personalidade (LEONTIEV, 1978; ou identidade, conforme LANE & SAWAIA, 1995), e a afetividade. A afetividade, enquanto categoria de análise, é construída partindo dos estudos de Silvia Lane, pesquisadora brasileira que desenvolveu uma teoria psicológica crítica e preocupada com os problemas e a realidade da América Latina. Pautada pelos pressupostos do Materialismo Histórico-dialético e pela Psicologia Sócio-histórica, sua produção é conhecida no exterior como Escola de São Paulo (SAWAIA, 2002).

De acordo com ela (1995), Leontiev sistematizou três categorias dialéticas de constituição do psiquismo: a Atividade, a Consciência e a Personalidade. Contudo, as pesquisas desenvolvidas levaram a algumas reformulações destas categorias. Entre elas, destaca-se “a constatação da importância das emoções como mediação, ao lado da linguagem e do pensamento, na constituição do psiquismo humano”. (LANE & SAWAIA, 1995, p. 56). Além disso, as emoções “mediatizam a informação que selecionamos do ambiente, acentuando alguns aspectos e fazendo com que outros permaneçam no nível subliminar. Elas podem facilitar ou inibir o acesso consciente às informações que estão ao alcance das mãos.” (LANE & SAWAIA, 1995, p. 108).

Deteremo-nos, a partir de agora, na explicitação da linguagem, da atividade, da identidade e da emoção. Isto porque estes mediadores estão diretamente relacionados ao conteúdo de nossa pesquisa, pois possibilitam a compreensão da apropriação e construção da subjetividade e, nesta, como se caracterizam os aspectos inconscientes.

Tomaremos, principalmente, os postulados de Vigotsky (1987; 2004; 2006) ao abordar a linguagem como constituinte da consciência. E as construções da Teoria da Atividade de Leontiev (1978; 2004) para abordar a questão da atividade e da Identidade. A escolha da obra de Leontiev se justifica por ser uma construção psicológica de orientação Materialista Histórico Dialética cuja construção nos permite apreender como se dá o processo de subjetivação da realidade. Além disso, indicaremos como a Afetividade é tomada como categoria de análise, de acordo com as construções acima referidas.

É necessário, antes de prosseguir, sublinhar que alguns teóricos, tal como González-Rey (2007), afirmam que existe uma ruptura entre a obra de Vigotsky e Leontiev. Enquanto o primeiro teria tratado apenas dos instrumentos simbólicos, o segundo teria perdido a subjetividade quando desenvolveu uma teoria pautada pela atividade do indivíduo. Não nos cabe, neste momento, aprofundar esta discussão, mas reconhecemos que existem divergências embora não consideremos que se trata de obras excludentes. Compartilhamos da visão de Zanela (2004, p. 130) que afirma que

em ambos os autores a questão da mediação cultural da consciência está posta, embora em Vigotski assumo lugar central na explicação sobre a constituição dos processos psicológicos caracteristicamente humanos. A atividade, por sua vez, é fundamental na obra de Leontiev e, por mais que seja posta em dúvida, ocupa igualmente lugar de destaque na Psicologia Histórico-Cultural, como afirma Vigotski em sua intervenção em um debate ocorrido em dezembro de 1933: “O fato central de nossa psicologia é o fato da ação mediada” (VIGOTSKY, 1991a, p.130).

Partiremos, portanto, do princípio de que a atividade e a linguagem atuam como mediadores na construção das Funções Psicológicas Superiores, como o pensamento, identidade, emoção e a própria linguagem nos seus aspectos subjetivados, sua estrutura e conteúdos interiorizados e operados intelectualmente para a comunicação e pensamento. Estas funções, por sua vez, tornam-se mediadores

nos processos subjetivos, organizando e direcionando o comportamento do indivíduo. São essas estruturas que possibilitam ao homem o relacionamento com o mundo e a partir desta relação que se constitui a consciência (LANE e SAWAIA, 1995), da qual trataremos adiante.

Começemos nossa explicação pela linguagem. Detalharemos o que é a linguagem, suas principais características e funções e como ela está relacionada com o inconsciente.

A linguagem é um instrumento que permitiu ao homem a criação de uma duplicação da realidade com a qual pudesse atuar, planejar, analisar os limites e possibilidades da ação sem que realize nenhuma alteração física na realidade exterior. Portanto, permite que se possa testar a eficiência da atividade sem pôr em risco a vida do sujeito e a dos demais no caso de erros ou insucessos. A linguagem proporcionou o estabelecimento de uma fase de planejamento e avaliação, realizados fora do contexto prático, distante dos objetos materiais que permitem a ação.

A linguagem, assim como o pensamento,

refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, que são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. (VYGOTSKY, 1987, p. 132).

Ora, se a palavra estrutura a consciência, é justamente a ausência dela que irá caracterizar os aspectos inconscientes do psiquismo. Entretanto, é necessário destacar que embora estejamos tratando como a ausência ou presença de palavras, o que realmente importa é o caráter de generalização da realidade, como construção social, que é apreendido pelo sujeito e cuja apropriação permite ou não reproduzir esta generalização (VIGOTSKY, 1987). Ou seja, estamos tomando a palavra como significado, tal qual trataremos adiante.

Existem diversas linguagens: a oral, a escrita, a corporal e a artística são alguns dos exemplos que podemos citar de formas de se explicar determinado aspecto da realidade por meio de abstrações. Estas serão apropriadas pelo sujeito possibilitando a construção da subjetividade. Tomamos a palavra como unidade de

análise por ser uma das mais complexas e que nos permite melhor visualizar as relações que ela possui com a consciência.

A linguagem originou-se da necessidade prática que os homens têm de transformar a natureza, através da cooperação entre si e visando a realização de atividades produtivas que garantem meios de sobrevivência grupal. A palavra é o elemento fundamental da linguagem porque “designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra *codifica nossa experiência*” (LURIA, 2001, p. 27; grifos no original).

Existem diversas teorias que versam sobre a origem da linguagem nos seres humanos, mas não consideramos possível tomar nenhuma outra a não ser aquela cuja explicação é que o desenvolvimento se dá por meio do trabalho. Isto porque partimos do princípio que a atividade trabalho constitui o homem, ou seja, que é por meio da sua ação que ele cria as suas funções psicológicas e se apropria dos mediadores socialmente estabelecidos (LEONTIEV, 2004). E entre estes, das diversas formas de linguagem. Assim, adotamos as explicações que remetem a origem da palavra ao contexto prático da ação. Nesta concepção, o trabalho coletivo exigiu que os homens desenvolvessem um meio de comunicar aos demais o que era preciso ser feito, como, porquê e para onde deveriam ser dirigidas as ações de transformação para a satisfação das necessidades da coletividade (LURIA, 2001).

As primeiras palavras tinham um caráter simprático, ou seja, eram diretamente relacionadas ao contexto em que eram utilizadas e indissociáveis da atividade prática e só podiam ser entendidas nestas condições em que eram formuladas (LURIA, 2001). Por isso, uma mesma palavra poderia designar diferentes objetos ou ações, pois seus significados e sentidos eram percebidos pelos sujeitos que partilhavam daquela situação de acordo com a entonação, a gesticulação, enfim, seus significados limitavam-se aos condicionantes materiais concretos, presentes no momento em que eram pronunciadas, por dependerem, para serem captadas, do conjunto dos estímulos sensoriais.

Posteriormente, com a complexificação do trabalho e das relações interindividuais, a linguagem foi desenvolvendo-se como atividade, até adquirir o caráter de sistema sinsemântico. Ou seja, deu-se a transformação da palavra em

elemento autônomo, emancipado do terreno da prática, com a possibilidade de representar algo que não está diretamente condicionado pelo contexto e dependente do acesso dos órgãos sensoriais (LURIA, 2001). Este processo de descontextualização da palavra permitiu que o homem duplicasse a realidade, abstraindo-se do contexto material e construindo uma representação interna, que extrapola os limites da realidade externa. Com esta transformação, a palavra passou a ter outras funções, conexões, possibilidades. Adquiriu, portanto, uma série de propriedades e características que interferem diretamente na constituição e funcionamento da consciência (LEÃO, 1999). Ela possibilitou representar toda a realidade, definindo abstratamente todo e qualquer objeto, relação ou enlace.

Sobre estas possibilidades, Luria (2001, p. 42) afirma que

a palavra possui 'funções léxicas', ou seja, entra em determinadas classes de relações semânticas. A palavra dispõe do aparelho que cria as necessidades potenciais de enlaces de umas palavras com as outras, assegurando a passagem das palavras isoladamente a seus enlaces 'sinsemânticos', determinando as leis pelas quais uma palavra entra em relação com as outras. Este é o mecanismo mais importante que faz da palavra o instrumento fundamental da atividade consciente do homem.

Reiteramos que linguagem não é sinônimo de oralidade e, desta forma, as linguagens matemáticas, artísticas, de sinais, corporais e plásticas são exemplos de mecanismos desenvolvidos pela humanidade para transmissão de informação, explicação da realidade, enfim, todas as funções que a palavra possui. Estas formas têm em comum também o fato de só serem instrumentos de comunicação se seu conteúdo ou estrutura for uma manifestação da cultura comum aos envolvidos. As linguagens são desenvolvidas dentro de um contexto específico e é nele que elas terão um significado organizado.

Entendido este processo de construção e desenvolvimento das palavras torna-se apreensível a sua participação no processo de constituição da consciência. A linguagem, concebida como produção social e síntese de um momento histórico, é também o meio de transmissão dos significados socialmente desenvolvidos. É por meio dela que a sociedade acumula, organiza e sistematiza a sua experiência em cultura e é por ela que o indivíduo irá se apropriar dessas produções culturais,

desenvolvidas ao longo da história e construirá seu sentido, que permitirá a ele ter uma atuação criativa na realidade.

Este processo ocorre porque a consciência é constituída como síntese que se dá entre o sentido e o significado.

O significado é socialmente construído. Ao modificar a realidade, os homens representaram tais atividades em construções simbólicas que foram transmitidas para os demais membros da coletividade, que ao utilizá-las as reconfiguram, até tornarem-se uma explicação social, comum, da realidade circundante. Estas construções são o processo de formação da realidade cristalizada, a experiência e a prática social da humanidade. Elas se tornam a significação social da realidade.

Assim, um contexto social onde os indivíduos estão inseridos se torna objetivo, com explicações, concepções, normatizações, enfim, uma representação historicamente construída e dada sob a forma dos significados. Por trás de cada significado

se ocultan los modos de acción socialmente elaborados (operaciones), en cuyo proceso los hombres modifican e conocen la realidad objetiva. Dicho de otra manera, en los significados está representada – transformada y comprimida en la materia del lenguaje – la forma ideal de existencia del mundo objetivo, de sus propiedades, vínculos y relaciones, descubiertos por la práctica social conjunta.⁸ (LEONTIEV, 1978, p. 111)

Os significados, portanto, são objetivações que portam o movimento social, que os constituem como uma generalização cristalizada da realidade em uma representação simbólica, normalmente sob a forma de palavras ou conjunto de palavras. Conquanto sejam abstrações, as construções simbólicas possuem uma existência material; afinal, “não podemos esquecer que todo signo pressupõe um elemento que é material, da ordem do sensível (som, imagem, impressão química, térmica, etc.) que é justamente o que permite servir de sinal de alguma coisa para alguém” (SIRGADO, 2000, p. 57). É este caráter material das construções simbólicas

⁸ “Se ocultan os modos de ação socialmente elaborados (operações), em cujo processo os homens modificam e conhecem a realidade objetiva. Dito de outra forma, nos significados está representada – transformada e comprimida na matéria da linguagem – a forma ideal de existência do mundo objetivo, de suas propriedades, vínculos e relações, descobertos pela prática social conjunta”. (Tradução nossa)

que permite aos indivíduos tomá-las para servir de base para as próprias explicações da realidade, durante um período histórico.

Assim, para poder atuar no ambiente, satisfazer suas necessidades e desenvolver-se, é necessário que cada sujeito apreenda estas representações socialmente desenvolvidas e as utilize na solução de sua vida, o que o obriga a constituir a sua própria significação da realidade. Este processo é o de construção do sentido, que “é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa” (Vygotsky, 1987, p. 125). O sentido é construído tendo como base o significado, mas extrapola os limites deste ao possibilitar uma série de reorganizações e rearranjos das construções sociais que determinam o caráter individual, único, particular de percepção da realidade. A mediação semiótica, ou seja, a mediação realizada por meio dos símbolos e signos, é o mecanismo que explica o social convertido em pessoal, sem que o indivíduo perca a sua singularidade (Sirgado, 2000).

O sentido refere-se, portanto, ao conjunto dos processos cognitivos e afetivos que permitem ao indivíduo uma representação própria da realidade, construída a partir da atividade que ele realiza. Ele representa a parcialidade da consciência individual e permite a compreensão de como os fenômenos e construções sociais são subjetivados em um indivíduo particular.

O sentido não pode ser tomado em termos abstratos, mas no binômio sentido-significado, que nos permite a compreensão da dialética objetividade-subjetividade na consciência individual. Como afirmamos, os significados são portadores das explicações elaboradas historicamente e mantêm relativa estabilidade; configuram-se, pois, como a objetividade dos fenômenos históricos transformados em simbolizações. Por meio da atividade o indivíduo entra em relação com os significados e se apropria deles; entretanto, esta apropriação é parcial, uma vez que depende das experiências anteriores, do tipo de atividade desenvolvida, do domínio de mediadores culturais tais como a linguagem. Estes significados serão modificados e passam a compor a estrutura interna da consciência, a subjetividade.

O sentido possui relativa independência dos processos simbólicos e emocionais nos quais foi desenvolvido, pois assim que o indivíduo se apropria dos elementos culturais o sentido decorrente desta apropriação constitui-se como a totalidade da experiência individual. As explicações individuais construídas em um determinado contexto passam a mediar todas as outras relações que o sujeito estabelecerá. Leite (2005, p. 52) afirma que

se as significações enlaçam os sujeitos com a realidade objetiva, o sentido pessoal os vinculam com a realidade de suas próprias vidas, com seus motivos: o sentido pessoal é que cria a parcialidade da consciência humana, através do recorte. Só será apropriado o que o indivíduo conseguir perceber, aquilo de que o sujeito conseguir se aproximar.

É, pois, a possibilidade de atribuição de sentido pessoal à realidade um dos fatores que determina o que se tornará consciente. Entretanto, o sentido (anterior) determina quais dos conteúdos serão ou não apropriados. E quando o sujeito interioriza conteúdos, mas não lhe atribui sentido, estes passarão a compor o inconsciente. Entretanto, a dinamicidade da construção do sentido faz com que ele possa alterar-se e o inconsciente pode transmutar-se em consciente e vice-versa.

Foi, de acordo com Leontiev (1978), a capacidade de representar, abstrair a realidade em signos, que possibilitou o estabelecimento da consciência, que constitui-se na relação entre o significado, social e o sentido decorrente deste significado e que configura como a representação individual da realidade. Desta forma, a realidade interna passou a ser constituída pelos signos. Entretanto, não podemos esquecer que a linguagem, por ser

(...)fruto de uma coletividade, reproduz através dos significados das palavras articuladas em frases os conhecimentos – falsos ou verdadeiros – e os valores associados a práticas sociais que se cristalizaram; ou seja, a linguagem reproduz uma visão de mundo, produto das relações que se desenvolveram a partir do trabalho produtivo para a sobrevivência do grupo social. (LANE, 1994a, p. 32-33)

E, portanto, o sentido será influenciado pelo contexto sócio-cultural no qual o sujeito está, de tal forma que a consciência individual mantém estreita conexão com a realidade social.

Assim como a linguagem constitui a consciência, ela também realiza a mediação da relação entre conteúdos conscientes e inconscientes. Isto porque “será pelo movimento de ressignificação da dinâmica que o inconsciente impõe à consciência, que os aspectos não significados podem se articular, integrando-se ao processo de ressignificação e se tornando, dessa forma, conscientes” (AGUIAR, 2000, p.138).

Esta relação se dá porque Inconsciente refere-se àqueles aspectos interiorizados pela atividade do indivíduo, mas que estão desprovidos de significado:

de fato, os indivíduos vivem experiências que não necessariamente passam pelo canal da simbolização: são vividas, mas não significadas. Os indivíduos, diante de algumas experiências, não conseguem apreender os múltiplos estados emocionais nelas envolvidos. Pode-se dizer que o sentido que daí emerge não é totalmente significado: alguns aspectos permanecem inconscientes. Dessa forma, mesmo aquelas emoções que aparentemente são significadas pelo sujeito, que podem ser nomeadas, não necessariamente são apreendidas em sua complexidade: o que emerge, o que é apreendido pelo próprio indivíduo, pode ser algo fragmentado, descolado de seu processo de constituição. É freqüente a expressão de significações fortemente emocionais, mas extremamente confusas e contraditórias, descoladas de sua história. Pode-se dizer que essas expressões contêm elementos não significados. (AGUIAR, 2000, p. 137)

Considerando que a linguagem possibilita a avaliação emocional da realidade e o planejamento intelectual da atividade (LURIA, 2002), a ausência desta implica que em algumas situações o indivíduo não tem a possibilidade de compreender e explicar o próprio comportamento. Afinal, o inconsciente mantém-se sob a forma de potência, direcionamento; mas sem a possibilidade de construir a explicação e, conseqüentemente, sem a poder atuar como mecanismo organizador da consciência.

Contudo, para melhor compreender como a linguagem participa da construção da consciência, é necessário a explicitação de outra mediação, a atividade. Como vimos anteriormente, linguagem e atividade não podem ser tomadas separadamente. Somente compreendendo as determinações da atividade é possível apreender como se dá o processo de apropriação da realidade. E, nesta apropriação, porque alguns elementos continuam inconscientes; além disso, a atividade nos permite entender como os diferentes conteúdos inconscientes atuam no comportamento. É por meio da atividade que ocorre a apropriação, uma vez que

a experiência sócio-histórica da humanidade se acumula sob a forma de fenômeno do mundo exterior objetivo. Este mundo, o da indústria, das ciências e da arte é a expressão da história verdadeira da natureza humana; é o saldo da sua transformação histórica. (...).

Para se apropriar dos objetos ou fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. (LEONTIEV, 2004, p. 286)

Assim sendo, o que possibilita a apreensão da realidade objetiva, que chega aos sujeitos de forma representada, indireta, enfim, mediada, é a atividade.

A atividade é, simultaneamente, uma Função Psicológica Superior e uma mediadora fundamental na constituição destas funções. Função Psicológica Superior porque atua como um instrumento e representa uma representação interna da realidade externa. Uma mediadora porque é por que é constituída de ações e operações, que conforme explicitaremos adiante permite que o sujeito atue na realidade objetiva, o que resulta numa alteração tanto desta realidade quanto da própria subjetividade. É a atividade que permite aos homens entrarem em contato com a realidade e transformarem-na, alterando assim sua consciência do que é, foi e será a realidade.

Trata-se de uma função exclusivamente humana. É por meio dela que o homem pode atuar sobre a realidade, realizando a transformação desta para a satisfação das necessidades próprias de cada sujeito e garantindo assim que ele não pereça subordinado aos seus aspectos naturais.

A atividade caracteriza-se por ser um processo criativo de alteração da natureza e, por ser assim, faz a transformação de si mesmo. Isto porque o que diferencia as ações do homem das dos demais animais é, justamente, o fato de no homem estar presente a simbolização significada que proporciona a utilização de instrumentos para atuar como intermediadores na modificação do ambiente (SIRGADO, 2000). Além disso, quando se mostram úteis na resolução de situações podem ser transmitidos aos outros membros da coletividade e assim tornam-se conhecimentos aos quais se pode recorrer intencionalmente em situações semelhantes. Carregam, pois, a intencionalidade que não pode ser encontrada em outros animais.

É por meio da atividade que o homem atua sobre o mundo e isto garante que ele modifique sua consciência e assim constitua o seu sentido da realidade. Dentre estas alterações, está a maneira de agir sobre o mundo, ou seja, por meio da mediação da atividade também resulta na alteração da Função Psicológica Superior que é a atividade.

A Atividade materializa-se no trabalho social. Enquanto este último é a forma socialmente estabelecida e construída de transformação da natureza para a satisfação das necessidades da coletividade, a atividade é a apropriação das determinações desta construção social para que o indivíduo possa realizar a sua própria atuação na realidade (LEONTIEV, 1978). É claro que a atividade não pode ser dissociada do trabalho uma vez que o homem vive em um contexto e é neste que estão as necessidades sociais e as possibilidades de satisfação destas. Existem também as necessidades que não são sociais, como as individuais e as da espécie, mas a satisfação destas também será determinada por meio de construções sociais. Portanto, atividade e trabalho estão imbricados de forma que o trabalho determina a maneira como os indivíduos realizarão a atividade que, por sua vez, pode alterar a forma como o trabalho será estabelecido.

É necessário não confundir trabalho com emprego. Emprego é uma forma que o trabalho assumiu no Capitalismo, na qual o trabalhador está subordinado a uma série de regras e regulamentações próprias deste sistema e vende sua força de trabalho em troca de um salário (LEONTIEV, 2004). Entretanto, considerando que o trabalho realizado pelo indivíduo constitui para ele sua atividade principal, no capitalismo o emprego possui esta função, cuja característica principal é a capacidade de reorganizar todos os processos cognitivos e a vida do sujeito; ou seja, todas as outras atividades derivam desta e são por ela determinadas (LEONTIEV, 2006). Portanto, no capitalismo o emprego é uma das principais formas de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Isso resulta que, na ocorrência de desemprego, são alteradas estas mediações, cujas implicações “se manifestam na forma de organizar o pensamento e as emoções que medeiam os processos psicológicos e sociais” (GEPAPET, 2008). Abordaremos algumas das implicações psicológicas do desemprego no capítulo III; por ora, é necessário nos atermos às explicações de como a atividade participa no processo de apropriação da realidade e como esta se relaciona com os elementos inconscientes.

A atividade não é uma mera reação aos estímulos anteriores, mas um sistema estruturado, composto por um movimento interno próprio e um desenvolvimento que garante sua efetividade. Para compreendê-la, segundo Leontiev (1978), é preciso decompô-la em seus elementos constituintes: as ações e as operações. As ações são processos subordinados à representação que se tem do resultado a ser alcançado e estão diretamente relacionadas aos fins da atividade, embora não esteja necessariamente ligada ao motivo, outro conceito fundamental para a apreensão da dinâmica da atividade, e que trataremos adiante. Em outra obra (2004), este mesmo autor cita um exemplo que ilustra como se dá uma ação no processo da atividade:

(...) a atividade do batedor que participa na caçada coletiva primitiva é estimulada pela necessidade de se alimentar ou talvez de se vestir com a pele do animal. Mas para que está diretamente orientada a sua atividade? Pode ser, por exemplo, assustar a caça e orientá-la na direção de outros caçadores que estão à espreita. É propriamente isso que deve ser o resultado da atividade do caçador. Ela pára aí; os outros caçadores fazem o resto. É evidente que este resultado (assustar a caça) não acarreta por si mesmo e não poderia acarretar a satisfação da necessidade de alimento, de vestuário, etc., que o batedor sente. Assim, aquilo para que estão orientados os seus processos de atividade não coincide com o seu motivo; os dois são separados. Chamaremos ações aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem. Podemos dizer, por exemplo, que a caçada é a atividade do batedor, e o fato de espantar a caça é a sua ação. (LEONTIEV, 2004, p. 82)

Uma mesma atividade pode ser realizada por um conjunto de ações distintas e cada uma das ações é composta por uma finalidade específica que, juntas, comporão a estrutura da atividade. A ação é o momento em que o objetivo se explicita; assim, uma ação pode fazer parte da realização de diversas atividades, de forma relativamente independente, uma vez que um motivo pode integrar diferentes atividades (LEÃO, 1999). Cada uma destas ações é realizada de forma específica, o que implica na outra unidade de análise da atividade: a operação.

Leão (1999, p. 32) afirma que

enquanto uma ação se encontra relacionada com um objetivo, uma operação se encontra relacionada com as condições concretas sob as quais se realiza a ação. Uma ação orientada para um objetivo generalizável se materializa em um contexto espaço-temporal real através das operações.

As operações, portanto, relacionam-se com as circunstâncias específicas por meio do qual uma ação é realizada. A operação depende das determinações sócio-históricas para a realização e consecução da atividade, pois carrega as regulamentações próprias que o contexto impõe, que são as formas instrumentais de realização. (LEONTIEV, 1978).

Dessa forma, a atividade tem seus aspectos intencionais e o operacional. Os aspectos intencionais da atividade são o que a caracterizam como uma Função Psicológica Superior e referem-se aos motivos que direcionam o sujeito; os operacionais são as circunstâncias objetivas nas quais a atividade será realizada, os instrumentos utilizados. Estes não são definidos pelo objetivo em si, mas de acordo com o contexto no qual a atividade será desenvolvida. Na ausência de um motivo, realizam-se apenas ações ou operações, que são partes constitutivas da atividade, mas não são a atividade.

Portanto, para que ocorra uma atividade é necessária a existência de um motivo, que direciona o indivíduo à ação. O motivo é derivado da necessidade que desencadeou a atividade, porém, como a necessidade não é consciente, é sempre o motivo, racionalmente explicitado, que a objetiva. Assim sendo, o motivo é a concretização da necessidade em um objeto específico, que possibilita o direcionamento da atividade. Isto porque

la necesidad propiamente dicha es siempre la necesidad de algo, que a nivel psicológico las necesidades están mediatizadas por el reflejo psíquico y, por añadidura, de dos maneras. Por una parte, los objetos que responden a las necesidades del sujeto se le representan con sus rasgos señalizadores objetivos. Por otra parte, también los propios estados de necesidad son señalizados y reflejados, sensorialmente por el sujeto, en los casos más simples como resultado de la acción de los estímulos interoceptivos. Al mismo tiempo, el cambio más importante que caracteriza la transición al nivel psicológico consiste en el surgimiento de vínculos *dinámicos* entre las necesidades y los objetos que se responden a ella.

Sucede que en el propio estado de necesidad del sujeto no está rigurosamente registrado el objeto que es capaz de satisfacer la necesidad. Hasta la primera vez en que es satisfecha, la necesidad “no conoce” su objeto, éste aún debe ser descubierto. Sólo como resultado de ese descubrimiento, la necesidad adquiere su objetividad y el objeto que es percibido (representado, concebido) adquiere su actividad estimuladora y orientadora de la función, es decir, se convierte en motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 148, grifos do autor).⁹

⁹ “A necessidade propiamente dita é sempre a necessidade de algo, a nível psicológico as necessidades estão mediadas pelo reflexo psíquico e, além disso, de duas maneiras. Por um lado, os

Portanto, o sujeito não entra em atividade a partir do surgimento da necessidade, mas somente quando encontra um objeto que possa satisfazê-la. Funcionalmente, a necessidade provoca uma alteração bio-fisiológica que indica uma quebra no equilíbrio homeostático; e, como resultado deste movimento do organismo, inicia-se a busca por modos de satisfação e, conseqüentemente, para retomar tal equilíbrio. Entretanto, na vida social as necessidades são multideterminadas e dada a complexidade dos fatores psicossociais envolvidos elas não se explicitam imediatamente. Isso só é possível quando o sujeito encontra o objeto que pode satisfazer a necessidade e, assim, materializa a necessidade sob a forma do motivo que direcionará a atividade. Como o motivo está diretamente ligado ao sentido, ele tem uma intrínseca relação com a esfera afetiva.

Uma atividade é desencadeada pela ação da necessidade, mas é com o motivo que ela ganha objetividade para o sujeito. E, para que isto ocorra, irá depender dos sentidos já construídos pelo sujeito e que compõem a sua subjetividade e sua consciência. Ora, em algumas situações determinada necessidade é desencadeada pelo meio, mas o sujeito não encontra um objeto para o qual possa direcionar sua atividade na busca da satisfação desta. Isto ocorre porque as necessidades e os motivos possuem um caráter inconsciente e inexistem elementos mediadores que garantam a conversão da necessidade em objeto para a satisfação dela. A resolução desta situação só se dará quando o sujeito adquirir os elementos mediadores que possibilitam esta conversão, o que será realizado em atividades futuras.

Uma das características da atividade humana é ser polimotivada, ou seja, existem diferentes motivos que levam o sujeito a selecionar tal ou qual objeto. Um sujeito sempre terá, no mínimo, uma motivação social e outra individual para a

objetos que correspondem às necessidades dos sujeitos são representados na qualidade de sinais objetivos. Por outro lado, também os próprios estados de necessidade são sinalizados e refletidos, sensorialmente pelo sujeito, nos casos mais simples como resultado da ação dos estímulos interoceptivos. Ao mesmo tempo, a mudança mais importante que caracteriza a transição para o nível psicológico consiste no surgimento de vínculos *dinâmicos* entre as necessidades e os objetos correspondentes a ela.

Acontece que no próprio estado de necessidade do sujeito não está rigorosamente registrado o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade. Até a primeira vez que é satisfeita, a necessidade “não conhece” seu objeto, este ainda deve ser descoberto. Somente como resultado desse descobrimento, a necessidade adquire sua objetividade e o objeto que é percebido (representado, concebido) adquire sua atividade estimuladora e orientadora da função, quer dizer, se converte em motivo”. (Tradução nossa).

satisfação de uma necessidade, cujos direcionamentos podem ser coincidentes ou paradoxais.

Portanto, os motivos não podem ser compreendidos só em termos biológicos e nem mesmo psicológicos, uma vez que eles se explicitam a partir da análise do conjunto de circunstâncias no qual foram desenvolvidos. Assim, o motivo é diretamente relacionado a um contexto particular de atividades. (WERTSCH, 1988).

De acordo com Leontiev (1978; 2004), a Psicologia tradicional cometia um erro ao tomar a existência de motivos *a priori* que sempre direcionariam o sujeito a um dado objeto. Ele também discordava das posições que afirmavam que o sujeito ia em busca de uma determinada emoção, ou sentimento. Isso porque

las vivencias en si del interés o el odio, de la atracción o los remordimientos aún no descubren al sujeto su naturaleza; a pesar de que parecen fuerzas interiores impulsoras de su actividad, su función real solo consiste en su vida, como a lo obligaran a detener por un instante el curso de su actividad, a escrutar los valores vitales que se han conformado en él para encontrar-se en éstos o quizá para revisarlos (LEONTIEV, 1978, p. 123).¹⁰

Tal posição de Leontiev decorre do entendimento que quaisquer emoções são resultado da atividade e referem-se à satisfação ou não de um motivo direcionador. O fato de uma mesma atividade ser composta por dezenas de ações pode fazer com que diversas ações tenham sido realizadas pelo sujeito, mas ele sentir-se mal, porque aconteceu alguma coisa no ambiente ou mesmo como resultado de uma de suas ações e isto o distanciou de seu motivo constituinte, principal (LEONTIEV, 1978).

Assim, é compreensível afirmar que o homem busca felicidade. Mas o fato da atividade criar a felicidade faz com que não seja uma abstração o que ele busca, mas a forma de alcançar seu objetivo, responder ao motivo que desencadeou a atividade. Portanto, as ações podem obter sucesso, mas por contrariar o motivo trazer tristeza. E essa tristeza pode servir como mais um elemento na busca da satisfação do motivo, porque é um indicativo que as ações que estão sendo desenvolvidas distanciam o

¹⁰ “as vivencias em si de interesse ou ódio, de atração ou remorso ainda não revelam ao sujeito sua natureza; apesar de parecerem forças interiores impulsionadoras de sua atividade, sua função real consiste apenas em sua vida, como se o obrigassem a parar por um instante o curso de sua atividade, a perceber os valores vitais que se formaram nele para se encontrar neles ou talvez para revisá-los”.

sujeito do motivo principal. Esta definição assemelha-se à concepção de Espinosa que tratamos acima, de acordo com a qual a felicidade aumenta o tônus emocional e a tristeza o diminui, e o indivíduo tende a procurar a primeira e fugir da segunda. Ao diminuir o tônus determinada ação tende a ser ignorada ou modificada, para que possa haver um aumento do tônus que direcione o indivíduo para a satisfação do motivo.

Portanto, diferentes emoções coexistem no sujeito e a variedade dos fenômenos emocionais e a complexa rede de inter-relações estabelecidas na subjetividade são perfeitamente compreensíveis em termos psicológicos, ainda que possam não o ser conscientemente. Para compreender melhor esta afirmação, é necessário considerar outra característica do motivo: seu caráter inconsciente.

Os motivos são inconscientes e só podem ser conhecidos quando a atividade é realizada e seus propósitos foram alcançados. Apenas o objetivo aparente, a explicação para a realização da atividade é consciente. Agora, o real porquê de minhas atividades é individual e está diretamente relacionado à forma como a realidade exterior me afeta. Acontece, portanto, que posso até mesmo justificar todas as minhas ações, mas isso não necessariamente coincidirá com os verdadeiros motivos que as desencadearam; estes só poderão ser descobertos (e ainda assim nem todos) quando o objetivo for alcançado (Leontiev, 1978). Isso porque o objetivo alcançado possibilita uma reorganização da consciência, que por sua vez resulta numa nova objetivação das necessidades e na construção de motivos qualitativamente superiores.

O que fez com que os motivos se tornassem inconscientes foi o caráter pólimotivado que a atividade adquiriu ao longo do desenvolvimento social, como é o caso das sociedades que historicamente se dividiram em classes e fizeram com que o interesse dos sujeitos não necessariamente coincidissem com os da sociedade (LEONTIEV, 2004). Na sociedade capitalista, por exemplo, o trabalho assumiu o caráter de produção para a geração de lucros para aqueles que detêm os meios de produção. Assim, um trabalhador pode não ter as suas necessidades atendidas porque isso contrariaria a lógica inerente ao capitalismo. O motivo do trabalho, que originalmente era a produção da própria existência (como vimos no exemplo do trabalho dos batedores durante a atividade coletiva de caça dos primitivos) é

deslocado para o salário, que é o preço pago pela força de trabalho. Neste sistema, o trabalhador

não fia ou não tece [ou não realiza qualquer outra forma de trabalho] para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que o produziu.

Certamente que a significação social do produto do seu trabalho não está escondida ao operário, mas ela é estranha ao sentido que este produto tem para ele. Se tivesse a possibilidade de escolher o seu trabalho, seria coagido a escolher antes de mais entre dois salários e não entre a tecelagem e a fiação. (LEONTIEV, 2004, p. 131)

Neste momento, é necessário fazer uma ressalva. A citação que colocamos acima indica o caráter alienado que o trabalho assumiu no Modo Capitalista de Produção. Neste, o motivo é deslocado e perde seu caráter de produção social. Este deslocamento não configura o inconsciente, ou seja, inconsciente e alienação não são fenômenos idênticos. Na alienação o indivíduo tem uma explicação, ainda que distorcida, da realidade. Ele tem as significações socialmente construídas. No inconsciente falta esta explicação social. O motivo permanece sob a forma de tónus emocional das ações (LEÃO, 1999), que é justamente a força que o impulsiona na apreensão do objeto. Mas ele não será concretizado e poderá nunca tornar-se consciente.

O que determinará qual dos motivos será satisfeito pela sua atividade é a hierarquia de motivos estabelecida por sua personalidade. Entretanto, o motivo que foi rejeitado continuará a participar de sua constituição psíquica, direcionando o sujeito sem que ele possa avaliar esta situação.

Assim, a atividade é composta pela necessidade, pelo motivo, que é o tónus que move o indivíduo, e o objetivo, que explicita a necessidade concretamente; a ação, ou ações, que são as unidades de explicitação do objetivo; e a operação, que são os meios pelos quais a ação será realizada, os instrumentos utilizados, a forma como ela irá ser materializada (LEÃO, 1999). O mesmo ocorre com um tipo particular de atividade: a atividade interna.

Vale ressaltar que atividade interna e a externa possuem as mesmas características, as mesmas determinações e são realizadas por meio dos mesmos

processos. Ambas permitem ao sujeito atuar no ambiente e construir sua subjetividade, o que foi possibilitado pelo desenvolvimento da linguagem e de sua função de mediadora semiótica. Além disso, o desenvolvimento da linguagem possibilitou que realizássemos a atividade interna de maneira relativamente independente da externa, mas preservando as suas características (VYGOTSKY, 1987).

A atividade é, portanto, a Função Psicológica Superior que possibilita que a realidade externa, construída pelos homens e materializada sob a forma de cultura, seja apropriada pelos sujeitos particulares. Deteremo-nos, a partir de agora, na elucidação do processo de apropriação por ser a condição para a compreensão de como a atividade externa passa a constituir-se como atividade interna, estruturando a consciência.

Eidt e Duarte (2007) indicam que, de acordo com a Teoria da Atividade de Leontiev, a apropriação é necessária porque os sujeitos não podem simplesmente estar no mundo, mas precisam atuar sobre ele. Ao nascerem, os sujeitos de nossa espécie encontram um mundo que já foi transformado pelas gerações precedentes; assim, a criança precisa, para atuar nesse mundo, utilizar os

instrumentos, o idioma e a lógica já elaborados pela sociedade, além de não permanecer indiferente às criações artísticas. Ele [Leontiev] evidencia que a criança não possui “aptidões preparadas de antemão” para realizar essas tarefas, como, por exemplo, falar um determinado idioma ou perceber relações geométricas. A formação dessas aptidões acontece em consonância com o processo de apropriação, ou seja, de domínio, pelo indivíduo, do patrimônio cultural criado pela humanidade ao longo do processo histórico. (EIDT e DUARTE, 2007, p. 54)

A apropriação é, portanto, o processo de humanização que permite que as construções culturais tornem-se parte de cada indivíduo. Isto porque o trabalho humano objetiva-se nos instrumentos; pelo trabalho “que os homens se põem nos objetos, humanizando-os” (BOCK, 2004, p. 30). A apropriação é um processo ativo na medida em que possibilita a formação de novas aptidões, operações motoras, funções psicológicas superiores, enfim, que permite a humanização. A apropriação é, pois, o processo pelo qual o sujeito toma para si as construções sociais, seus usos, suas necessidades, suas possibilidades e as utiliza para a atuação na realidade, e o faz

por meio da atividade. A apropriação permite a construção da consciência, criando uma representação interna que possui caráter sógnico. Entretanto, existem situações nas quais a apropriação não garante que todos os elementos interiorizados passem pelo canal da simbolização.

Isso acontece porque o sujeito é bombardeado por uma infinidade de estímulos, que atingem o seu Sistema Nervoso Central nas mais diversas intensidades. Entretanto, apenas aqueles que estão ligados à atividade, que correspondem às necessidades daquele momento, serão significados e poderão adquirir o caráter consciente. É, portanto, pela mediação da atividade e da linguagem que os elementos interiorizados são apropriados pelos indivíduos, permitindo com isso a construção da representação. Isto implica que em algumas situações os sujeitos não conseguem apreender todos os elementos constituintes do fenômeno vivenciado, pois a sua atividade o impulsiona para outra direção, ou porque ele não domina aquele aspecto da cultura que lhe possibilitaria compreender a multiplicidade do fenômeno com o qual se depara. Nestes casos, a apreensão se dá de forma fragmentada, incompleta.

São estes conteúdos, que foram interiorizados, mas não apropriados, que constituem o inconsciente. E, um dos fatores responsáveis por esta forma de interiorização é a ausência de sentido e/ou significado, uma vez que por se constituírem como dois aspectos do mesmo processo a ausência de um deles (ou dos dois) implica em uma representação incompleta. Isso implica que outro importante conceito para a elucidação do porquê alguns dos conteúdos apropriados constituem a consciência, enquanto outros tornam-se inconscientes é a afetividade, uma vez que a mesma é de suma importância para a compreensão da formação dos sentidos.

A consciência possui propriedades organizativas e, no nível mais desenvolvido desta organização ela está constituída por dois subcomponentes básicos, inter-relacionados: o intelecto e a afetividade. Ambos só podem ser compreendidos em relação. Vigotsky (*apud* LEÃO, 1999, p. 58)

considerava que a separação do aspecto intelectual de nossa consciência de seu lado afetivo, volitivo, é uma das falhas fundamentais da psicologia tradicional. Devido a este equívoco, o intelecto aparece como um fluxo autônomo de pensamentos que se pensam a si mesmos; como se fosse

independente da vida real, dos motivos de viver, dos interesses e das atrações do ser humano inteligente.

Para superar esta dicotomia presente na Psicologia Tradicional, Vigotsky demonstrou que todo pensamento possui em sua origem uma motivação. O pensamento é, pois, composto por um aspecto afetivo-volitivo que o regula. A razão, por sua vez, pode “alterar a ordem e as conexões das emoções e fazer com que concordem com a ordem e as conexões dadas na razão” (LEÃO, 1999, p. 60). Este entendimento de Vigotsky foi influenciado pela teoria de Espinosa, segundo a qual o homem pode ter domínio sobre as suas emoções, quando tem conhecimento delas.

Existe, pois, uma estreita relação entre os componentes afetivos e cognitivos da consciência humana que, integrados, compõem o sentido pessoal. Como o sentido atua como a vinculação da realidade objetiva com a subjetiva é necessário considerar como a afetividade participa do processo de construção da consciência e, por conseguinte, do inconsciente. Isso porque é a afetividade que direciona a atividade, ao mesmo tempo em que é por ela construída.

Afetividade é um processo composto por três etapas (que são consideradas separadamente para fins didáticos, mas estão em constante relação durante a sua concretização): o afeto, o sentimento e a emoção. (LEÃO, 1999). Embora no senso comum possam ser tomados como sinônimos, cada uma destas etapas possui características e funções específicas, atuando em conjunto para a construção de um sentido para a realidade.

Este processo inicia-se quando o homem, ao entrar em contato com o meio, sofre suas influências que desencadeiam no organismo biológico humano um processo que perturba o equilíbrio ótimo do meio interno do organismo. Em termos eminentemente biológicos, é quebrada a homeostase, processo de estabilização e reequilíbrio do meio interno, executado por todos os organismos vivos. No caso dos humanos, tanto o ambiente como seu próprio organismo são complexos e abrangem elementos e aspectos diversos. Isso exige diferentes formas de inter-relação, de difícil apreensão ou compreensão, levando-os a busca de recursos que permitam a análise e o entendimento do que causa as mudanças com vistas a recuperarem a estabilidade. Esta atividade promove a elaboração do problema e das condições para a sua solução.

Assim sendo, toda atividade humana tem uma gênese material, pois é o meio que afeta o homem e as mudanças que ocorrerem no seu organismo são denominadas sentimentos. Os sentimentos são percebidos de forma específica: liberação de hormônios como a adrenalina e a endorfina, sensações corporais, alterações no organismo de diversas espécies. Para que seja possível reagir a tal alteração é necessária a interpretação e o entendimento delas.

Isso é possibilitado pela simbolização, que é realizada pelo indivíduo a partir do que ele interiorizou das explicações que a sociedade oferece para interpretar a realidade. Quanto maior o domínio da cultura, maiores as chances de entendimento e simbolização dos sentimentos. Neste processo, constrói-se a sua representação e se lhes atribui um significado e, em decorrência da atividade do indivíduo, surge também o sentido. Quando isto é realizado, tanto o afeto quanto o sentimento passam a ser emoção.

Assim, a emoção se torna uma Função Psicológica Superior. Passa a carregar as características que sintetizam os elementos sociais, culturais e individuais envolvidos no fenômeno e, como tal, atuará como mediadora na relação do homem com o mundo. Isso de forma alguma quer dizer que a emoção seja uma resposta ou explicação pontual e imediata à dada situação; ela “tem história, depende de minha memória e dos outros e das minhas relações”. (SAWAIA, 2000, p.15)

A relação entre emoção e sentimento, entretanto, não é uma relação estática na qual, depois de denominado, o sentimento deixaria de provocar reações no organismo, tanto que os dois aspectos são concebidos como um único processo pelo sujeito. O que diferencia os dois é que sentimento é mais duradouro, enquanto a emoção é um processo que irrompe em um momento específico. De acordo com Lane e Sawaia (1995 p. 57-58), a diferença entre o que denominamos sentimento e emoção pode ser explicada como um jogo de figura-fundo:

as emoções, dado o seu caráter comunicativo, o empírico, seriam sempre ‘figuras’, enquanto os sentimentos mais duradouros seriam ora ‘figura’, ora ‘fundo’. Um exemplo: a tristeza como emoção eu constato pela expressão facial, pelas lágrimas. A tristeza como sentimento, ela se oculta no ‘fundo’, enquanto a pessoa desempenha suas atividades cotidianas e é levada a se preocupar com outros detalhes de sua vida. Porém, se eu lhe perguntar ‘Como vai você?’ ou ‘Como você está?’ certamente a tristeza se tornará ‘figura’ e ela me responderá ‘Triste’.

Desta forma, ao serem significados, os sentimentos são denominados conforme a prática da cultura, com os fatores constituintes destes. Ou seja, os sentimentos constituem-se como uma série de alterações corpóreas as quais são explicadas pela cultura como sendo ódio, ciúme, amor, paixão, tristeza. O processo de construção das emoções não é a simples atribuição de um nome, mas o desenvolvimento de uma função psicológica organizativa; pois mais do que nominados, os sentimentos e afetos passam a ter uma simbolização. Ao tornar-se simbolizado passa a compor a consciência, a qual é reorganizada para que possa atuar na resolução do afeto desencadeador. As Funções Psicológicas, os processos mentais, tudo é modificado, alterado, organizado para que a atividade possa ser desencadeada em busca do retorno ao equilíbrio. Isso ocorre porque “o homem tem a capacidade de abstração conceptual que lhe permite superar o objeto pelo caráter mediado das funções psíquicas.” (SAWAIA, 2000, p. 11). Esta simbolização, por carregar as construções sociais, traz consigo uma série de possíveis respostas, uma gama de comportamentos, formas de agir, meios para satisfazer a necessidade que o afeto gerou.

Entretanto, a emoção não se caracteriza exclusivamente pela significação, mas ela está sempre relacionada ao sentido que possui para o sujeito. O sentido é, portanto, a forma como estas significações são traduzidas pelo sujeito na construção da sua realidade interna. Assim, a cultura oferece ao sujeito a simbolização das reações fisiológicas desencadeadas no seu organismo biológico, dizendo que aquilo é tristeza. Mas o que desencadeia estas reações fisiológicas, como o sujeito interpreta e age ao percebê-las, se ele chora ou não, enfim, o que esta emoção é para ele faz parte do seu sentido, que é único, particular, e dependente da atividade.

Na ausência de significação, o sujeito fica impossibilitado de construir o sentido; permanecendo, com isso, inconsciente. Isso ocorre porque, como vimos anteriormente, o sentido é a construção de uma representação interna, própria da realidade que passa a compor e estruturar a consciência, atuando como mediadora na relação objetividade-subjetividade. A ausência de sentido impede a tomada de consciência de determinado componente da objetividade.

Em alguns casos o sentimento que se oculta enquanto a pessoa realiza as outras atividades de seu dia-a-dia facilmente torna-se consciente, tal como vimos na

citação anterior, tomando como exemplo a tristeza. A transformação de sentimento em emoção pode atuar como num jogo de figura-fundo. Entretanto, em algumas situações o indivíduo não possui os elementos mediadores necessários para fazer esta transposição e seu sentimento permanece como fundo. Esta impossibilidade de significação é dada quando o sujeito não tem acesso aos elementos culturais que permitiriam a realização desta mediação. Este caráter cultural das emoções, que condicionam o inconsciente, é demonstrado por Lane e Sawaia (1995, p. 60) quando afirmam que “a relevância atribuída ao racional, em nossa cultura, submete as emoções ao seu contrário fazendo com que aquelas não verbalizadas sejam reprimidas vindo a constituir o inconsciente”.

Lane e Sawaia (1995, p. 61) indicam, ainda, a existência constante das emoções ao explicar que a importância dada ao racional, em nossa cultura, resulta em uma impossibilidade de “pautar-se por suas emoções ao ponto de, nos dias de hoje, sentir emoção – vergonha – por se emocionar (...)”. Assim, ao invés de guiar-se por suas emoções o sujeito acaba por fazer o contrário daquilo que sente, fragmentando sua consciência.

Estas afirmações novamente demonstram o caráter social das mediações que são desenvolvidas no indivíduo e como estas interferem no inconsciente. Sobre isso, as autoras acima citadas indicam que o inconsciente “seria um produto histórico que surge em nossa sociedade a partir do momento em que se dá a cisão entre o homem público e o privado, levando à repressão emocional cuja manifestação deveria se dar na privacidade. O homem público é por excelência o ser racional” (LANE E SAWAIA, 1995).

Temos visto que as mediações têm por função construir a subjetividade para permitir que cada sujeito tenha uma representação própria, uma explicação particular da realidade que o orientará. Isto porque existe um processo dialético e contínuo no qual a atividade possibilita uma subjetivação da objetividade, a qual será (novamente) objetivada por meio da atuação do homem. Ao fazê-lo, a atividade do sujeito é significada pelo meio social, o qual oferece as simbolizações, as construções culturais que permitem que a atividade seja novamente subjetivada, agora de forma qualitativamente superior. Ou seja, o sujeito altera o ambiente e apropria-se destas transformações, o que é possibilitado pelas significações.

Por estar presente sob a forma de tónus emocional, a emoção tem por função orientar o sujeito e eleger a hierarquia de motivos que o guiarão em direção a determinada ação. Ora, como em nossa sociedade emocionar-se é considerado uma fraqueza, perde-se a possibilidade de utilizar algumas das principais construções subjetivas do indivíduo para dirigir-se à satisfação de suas próprias necessidades. Impossibilitados de construir as emoções, por considerá-las defeitos, os sujeitos acabam por submeter-se às determinações externas que não necessariamente são capazes de atender às próprias necessidades.

Entretanto, os sentimentos existem no sujeito. O fato de não serem objetivados não significa que eles deixem de existir. Mas o sujeito perde a possibilidade de orientar-se por eles, de eles atuarem como mediadores da sua consciência. Portanto, os sentimentos permanecem interferindo no psiquismo sob a forma de conteúdos inconscientes.

Isso porque tanto sentimento quanto emoção orientam o sujeito. Entretanto, por seu caráter social, a emoção permite uma atuação mais elaborada, cujo principal atributo é a possibilidade de ser conscientemente organizada. As reações, quando guiadas por emoções, têm em sua base as explicações cognitivas, a integralidade do cognitivo com o afetivo. O sentimento não contém este elemento racional e, portanto, falta o ordenamento de suas ações de forma a garantir a satisfação de suas necessidades.

Assim como as outras funções psicológicas, a emoção é aprendida nas interações. Isto implica na existência de uma natureza social, ou seja, suas características dependem das especificidades e exigências do contexto histórico no qual são desenvolvidas.

Vale destacar que neste processo de construção da subjetividade a educação formal possui papel determinante. Considerando que é a educação que possibilita a apropriação sistemática dos elementos culturais, e que as emoções são construções culturais, torna-se clara esta relação. Este processo, entretanto, não é direto. Não é parte do currículo escolar, não se trata de matérias. Mas está implícito na forma como são transmitidos os conteúdos; nas relações que os professores mantêm com os alunos e como exigem que seja a relação entre os alunos; na professora que diz que menino não chora, na responsável pelo pátio que diz que menina não briga; na

transmissão e na valorização de determinada obra literária; e em diversas outras situações nas quais as relações estabelecidas permitem a transmissão das construções culturais referentes à emoção. Transmissão que irá interferir na maneira como os indivíduos se apropriará destes elementos da cultura e constituirão a sua própria representação da realidade.

Portanto, é por meio das emoções que o sujeito tem acesso à realidade. Neste processo, a linguagem e a atividade medeiam a objetividade, enquanto sentido e significado atuam como mediadores dos aspectos subjetivos da realidade. Desta forma, enquanto as duas primeiras mediações me permitem entrar em contato com a realidade construída pelas gerações precedentes, as duas últimas possibilitam que a realidade psíquica seja reorganizada, direcionada, enfim, sentido e significado permitem que a construção interna da realidade seja continuamente transformada para atender às necessidades, o que exige as mediações.

Isso possibilita que aquilo a que percebo à minha volta seja um computador, livros, copos, canetas, enfim, objetos, mas como cada um existe agora é devido às várias ações que ao longo da história permitiu que eles existissem como estas sínteses que se me apresentam. Carregam toda a construção social que cada um deles traz implícitos, seus nomes, usos, limites e possibilidades, e não os percebo como um emaranhado de cores e formas, efeitos de luz e sombra. Assim, o que meus órgãos sensoriais captam sob a forma de elementos naturais como luz, som, etc., chegam à minha consciência de forma simbolizada, como cores, músicas ou choro.

Além disso, não percebo apenas os objetos materiais. Posso apreender também as relações, abstrações, símbolos, enfim, tudo aquilo que se dá no meio como processos e representações da realidade. As representações simbólicas possibilitam que nos relacionemos com a materialidade e com a subjetividade do mundo, pois torna a realidade mediada. Todas as construções simbólicas também afetam o sujeito que, a partir de suas vivências anteriores, tem a possibilidade de construir uma explicação própria da realidade. Portanto, não percebo um computador qualquer, mas o meu computador e todas as representações e implicações que isto tem para mim. Estas características não estão no objeto, mas no sujeito que o percebe. Embora estas relações simbólicas me sejam transmitidas pelo outro, ensinadas, explicadas por algum sujeito que detenha o conhecimento das implicações

que esta realidade simbólica possui, elas contêm uma particularidade, a qual construo por meio da minha atividade.

Assim,

a significação que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo para si, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica. (SIRGADO, 2000, p. 65-66)

Isso implica que é por meio da significação que é constituída a consciência, e, portanto esta tem como principal característica o fato de ser uma construção individual pautada pelas determinações sociais. Temos demonstrado que o inconsciente só é passível de análise quando tomado em relação com a consciência; não pelo inconsciente caracterizar-se como a simples ausência de consciência, mas por serem estes os dois pólos dialéticos, cada um com sua estrutura e particularidades, que compõem o psiquismo.

Neste momento, é preciso que nos ocupemos de outra categoria de análise do psiquismo: a identidade. Isso porque se trata de um importante processo que compõe e promove o funcionamento psicológico humano. A utilização deste conceito, ao invés de Personalidade, como foi tratado por Leontiev (1978) e Vigotsky (2000), representa a superação da visão idealista, usualmente inserida nas teorias psicológicas que versam sobre a personalidade. Nesta direção, compartilhamos do entendimento de Leite (2005, p. 39) que indica que a identidade

surge na imbricação das categorias arroladas na teoria leontieviana, isto é, da correlação entre atividade, consciência e personalidade, mediada pelas emoções (...). A identidade assim compreendida surge da relação entre essas categorias, no processo de apropriação, através do mecanismo de interiorização e objetivação humana.

Portanto, o ponto de partida para a compreensão da categoria Identidade é o fato de que, assim como as demais categorias do psiquismo, é uma construção cultural, dinâmica, que sofre alterações ao longo da vida dos indivíduos.

De acordo com Vigotsky (2000), o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores só pode ser compreendido quando considerado de forma integrada, ou seja, uma função não se desenvolve separadamente da outra. Isto porque os instrumentos psicológicos existem em uma relação de interdependência que, quando tomadas em conjunto, constituem os aspectos que são próprios do indivíduo. Portanto, o desenvolvimento de uma função resulta na modificação das outras, visto que um psiquismo constitui-se como um todo único e estruturado. Esta forma de integração constitui-se como a personalidade, que são as particularidades do indivíduo. Assim, a personalidade representa uma síntese dos processos psíquicos superiores. Entretanto, de acordo com Leontiev (1978, p. 146) é preciso considerar que

si partimos de una colección de rasgos psicológicos(...), será imposible llegar a cualquier tipo de "estructura de la personalidad ", ya que la base real de la personalidad humana no reside en los programas genéticos depositados en el mismo, ni en lo más profundo de su voluntad y sus inclinaciones naturales, incluso en los hábitos, el conocimiento, la sabiduría adquirida por él, incluyendo la formación de aprendices - y, sí, ese sistema de actividades que se realiza a través de este conocimiento y la sabiduría de este¹¹

Portanto, se pretendo conhecer um indivíduo não devo partir de suas características, mas do lugar em que elas foram desenvolvidas; não é possível compreender um indivíduo a partir da forma como ele se apresenta a mim, pois esta constitui apenas a aparência do fenômeno. A verdadeira essência está nos motivos que o levam a ser daquela forma, nas relações que ele estabeleceu e que consolidaram aquela característica que se apresentam a mim em um momento específico. Compreender a identidade de um trabalhador desempregado não é simplesmente identificar que ele se sente frustrado e dependente, mas ir além e

¹¹ se partimos de uma coleção de traços psicológicos (...), será impossível chegar a qualquer tipo de "estrutura da personalidade", uma vez que a base real da personalidade humana não está em programas genéticos depositados nele, nem nas profundezas de sua disposição e de suas inclinações naturais, nem mesmo nos hábitos, conhecimentos, sabedoria adquiridos por ele, incluindo a aprendizagem profissional - e, sim, naquele sistema de atividades que é realizado através deste conhecimento e dessa sabedoria. (Tradução nossa).

analisar quais as formas (anteriores e atuais) como ele se insere na realidade e que fazem com que ele se sinta desta maneira.

Nesta direção, a identidade surge como possibilidade de ampliar o entendimento do sujeito particular, agora considerando também as forças sociais que agem sobre ele, os grupos dos quais participa. Esta categoria caracteriza-se por ser o que o indivíduo é, sua forma de se relacionar, as características que o definem, seus gostos, vontades, gestos, sentimentos, os grupos dos quais participa, o ambiente no qual está inserido, aquilo que ele faz que o torna diferente das outras pessoas e também aquilo que o iguala a determinado grupo. O que compõe a identidade, portanto, é a soma de todas as particularidades que estão no indivíduo – tudo o que ele fez, o que faz, tudo o que ele é – bem como as relações que ele estabelece no contexto do qual participa. Permite, portanto, a apreensão da dialética indivíduo-sociedade, considerando mundo e sociedade em uma relação recíproca.

Tanto a identidade quanto a personalidade, neste entendimento, não podem ser consideradas separadas da afetividade. A relação entre a personalidade e os componentes afetivos do psiquismo é abordada por Leontiev (1978) quando indica que os diferentes motivos caracterizam a estrutura da personalidade; e, por se tratar de uma importante mediação entre os indivíduos (LANE E SAWAIA, 1995), os processos afetivos também exercem grande influência sobre a identidade. Assim, uma das funções desta instância do psiquismo é organizar e estruturar os diferentes motivos que surgem da atividade do indivíduo e que irão mediar as atividades futuras. Portanto, a questão central da identidade é a atividade do sujeito e as conexões que ele realiza com o mundo; e tais questões expressam-se sob a forma de vontade.

Mantendo a concepção de integralidade dos processos psíquicos e interdependência entre as Funções Psicológicas Superiores, a Identidade não pode ser tomada separadamente da Atividade. Ao contrário, somente compreendendo a atividade é possível que apreendamos como se estrutura e quais as características que definem um indivíduo determinado. A formação da identidade pressupõe o processo de construção de objetivos próprios, embora nunca descolados do contexto no qual se está inserido, e que servirão como guia no desenvolvimento das atividades deste sujeito. Assim, a identidade caracteriza-se por participar tanto do estabelecimento e hierarquização dos motivos e dos objetivos, nos quais estes motivos se concretizarão,

como também no desenvolvimento das ações e na escolha das operações que os sujeitos realizarão na tentativa de alcançar estes objetivos.

Existe, pois, uma relação entre identidade e atividade na qual o que o sujeito é pode ser definido pela atividade que ele desempenha e esta, por sua vez, é realizada de acordo com a identidade deste sujeito (CIAMPA, 1994). Isso pode ser observado quando perguntamos a uma pessoa o que ela é, e na sua resposta vem, logo em seguida ao nome, o trabalho que ela desempenha. Como vimos, o trabalho é usualmente a atividade principal e como tal é o principal mediador entre o indivíduo e a sociedade; portanto, é também uma das principais características da identidade deste indivíduo. Além disso, as características que definem e particularizam uma pessoa são construídas ao longo das atividades que esta realizou durante sua vida e, portanto, dependem sempre do contexto no qual elas foram estabelecidas. Por sua vez, a identidade construída por meio da atividade (anterior) passa a atuar como mediadora no desenvolvimento das atividades (futuras) que, por sua vez, alterarão as características da identidade.

Existe, pois, o que Ciampa (1994) denomina metamorfose; a identidade não pode ser considerada como um conjunto de características inatas ou que se concretizam em dado momento da vida do sujeito, mas são construídas e modificadas de acordo com as relações que este sujeito estabelece na realidade.

Outra importante característica da identidade é o fato de que, embora seja uma unidade, ela apresenta-se como uma totalidade que se manifesta apenas em alguns aspectos – totalidade esta que é contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. É como um caleidoscópio, no qual embora apenas um aspecto esteja visível todos estão presentes em um dado momento. Isso porque, conforme já explicamos, a identidade não pode ser tomada isolada das relações na qual ela se concretiza. Ora, como síntese das Funções Psicológicas Superiores, a identidade caracteriza-se justamente por organizar tais funções e direcionar as ações em determinado momento específico, possibilitando com isso a realização daquela atividade.

Atividades diferentes exigem sínteses diversas. Um sujeito pode estabelecer variadas relações em seu cotidiano, as quais não necessariamente exigem a mesma organização da atividade e, portanto, a identidade pode apresentar-se de maneira distinta. Ele pode assumir simultaneamente posição de liderança em casa e completa subordinação no seu emprego; desta forma, porta-se de maneira significativamente

diferente nas relações que estabelece em casa, com sua família, e no ambiente de trabalho. Assim, sua identidade não pode ser considerada em apenas uma de suas dimensões, mas no conjunto delas que, embora em uma primeira análise possam parecer contraditórias, são perfeitamente compreensíveis ao considerarmos as diferentes atividades e formas de inserção deste sujeito.

Tal questão nos leva a outra importante característica da identidade. Embora individualize, a identidade não isola o indivíduo das relações que estabelece na sociedade. Ao contrário, ela é construída tendo como base o contexto no qual o sujeito está inserido. Leontiev (1978, p. 179) afirma que

Estamos acostumbrados a pensar que el hombre es un centro que se centra en las influencias externas y de la que irradian las líneas de sus empalmes, sus interacciones con el mundo exterior, que este centro, dado el conocimiento, esto es realmente "yo". Sin embargo, es absolutamente lo que la cuestión que se plantea. (...) Las actividades multifacéticas de la asignatura están entrelazadas y conectadas a los nodos a través de las relaciones de objeto, social por naturaleza, en el que necesariamente entra. Estos nodos, sus jerarquías, que también forman "centro secreto de la personalidad", que llamamos "yo" en otras palabras, este centro no reside en el individuo, bajo la superficie de la piel, pero en su ser.

Así, el análisis de la actividad y el conocimiento lleva inevitablemente al rechazo de la psicología tradicional, la comprensión empírica de la auto-centrado, "Ptolomeo" el hombre a favor de una "visión copernicana" que toma el "yo" humano con el fin de construir en un sistema general de las interconexiones de las personas en la sociedad. Sólo es necesario destacar aquí que la inclusión en el sistema no significa, en absoluto, la disolución en ella, pero, en cambio, significa encontrar y revelan en su interior el poder de acción personal.¹²

Nesta direção, Ciampa (1994) indica que a primeira noção de identidade reside na dialética diferença – igualdade, na qual a constituição da individualidade é dada a partir do momento que me uno a determinados grupos ou pessoas e, ao

¹² Acostumamo-nos a pensar que o homem representa um centro no qual se focalizam influências exteriores e do qual se irradiam linhas de suas conexões, de suas interações com o mundo exterior, que esse centro, dada a consciência, é realmente este "eu". Porém, não é absolutamente assim que se coloca essa questão. Vimos que as atividades multifacetárias do sujeito são entrelaçadas e conectadas em nós através das relações objetivas, sociais por natureza, nas quais ele necessariamente entra. Estes nós, suas hierarquias, também formam aquele "centro secreto da personalidade", que chamamos de "eu"; em outras palavras, este centro não reside no indivíduo, sob a superfície de sua pele, mas em seu ser.

Assim, a análise da atividade e da consciência conduz inevitavelmente à rejeição da psicologia tradicional, empírica, da compreensão egocêntrica, "ptolomaica" do homem, em favor de uma visão "copernicana", que considere o "eu" humano de forma incorporada a um sistema geral de interconexões de pessoas na sociedade. É apenas necessário enfatizar, aqui, que a inclusão no sistema não significa, absolutamente, a dissolução nele, mas, ao contrário, significa encontrar e revelar em seu interior a força da ação pessoal. (Tradução nossa).

mesmo tempo, diferencio-me de outros e é a junção de todas as minhas ligações/ações que irão constituir minha particularidade.

A identidade constitui-se, portanto, num processo de dupla negação, no qual aquilo que sou é dado pela negação daquilo que não sou, mas o não-ser também participa da minha identidade. Não deixo de ser indivíduo por ser membro de uma coletividade; ao contrário, só posso ser um indivíduo dentro deste contexto. Entretanto, para firmar-me como um indivíduo, é necessário que minha identidade manifeste-se negando o outro, diferenciando-me dele, mostrando o que há de mim que me faz participar deste grupo, mas que me diferencia dos outros membros dele. Codo, Sampaio e Hitomi (1993) indicam como o nome, que é a primeira forma de identificação, existente por vezes antes do nascimento, pode exemplificar este processo: enquanto meu primeiro nome me particulariza, meus sobrenomes me igualam. E é nesse processo de igualdade-diferença que se constituem os processos de identidade.

Sobre a relação entre identidade e inconsciente, Ciampa (1987, p. 195) afirma que a “questão da metamorfose implica com reciprocidade a da consciência, assim como a da não-metamorfose igualmente implica, também com reciprocidade, a do inconsciente”. Para compreender essa afirmação, é preciso que retomemos a diferenciação que tal autor faz das mesmices (que são as cristalizações da identidade) e das mesmidades (as metamorfoses); para tal, partiremos da questão da identidade como formada a partir de um movimento de pressuposição-reposição.

O processo de formação da identidade inicia-se como identidade pressuposta; o indivíduo, por meio de sua atividade, entra em relação com esta identidade e a repõe, negando ou afirmando-a, assumindo todos ou nenhum dos conteúdos desta pressuposição (e todas as variações possíveis entre estes dois extremos), ou seja, agregando a estas pressuposições os seus próprios sentidos, sua própria forma de inserção na realidade. Assim,

não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos – biológicos, psicológicos, sociais, etc. – que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação deste indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há como que uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado. Por exemplo, antes de nascer o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui

efetivamente, objetivamente, como 'filho', membro de uma determinada família; posteriormente, essa representação é assimilada pelo indivíduo de tal forma que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social como filho daquela família.

É verdade que não basta a representação prévia. O nascituro, uma vez nascido, constituir-se-á como filho na medida em que as relações nas quais esteja envolvido concretamente confirmem essa representação através de comportamentos que reforcem sua conduta como filho e assim por diante. Temos também que considerar esse aspecto operativo (e não só o representacional). (CIAMPA, 1994, p. 65-66).

Existe, portanto, um processo contínuo de posição-reposição da identidade que faz com que ela não seja estática, mas construída por meio das diferentes relações que estabelecemos na realidade. Entretanto, não reconhecemos esse movimento. Não nos vemos como estamos sendo filho, mas na cristalização desta identidade: sou filho. Isso decorre de outro movimento da identidade abordado por Ciampa (1987; 1994): a mesmice e a mesmidade.

A mesmice ocorre quando as identidades pressupostas são prontamente repostas, sem nenhuma alteração na forma como ela se apresenta num dado momento; aparece como um dado, com a aparência de não-metamorfose. Assim, “uma vez que a identidade pressuposta é repostada, ela é vista como dada - e não como se dando num contínuo processo de identificação” (CIAMPA, 1994, p. 66). Ele indica que o processo de mesmice acontece como busca consciente de estabilidade ou, inconscientemente, como compulsão à repetição. Desta forma, com a mesmice o sujeito é levado a apresentar-se sempre da mesma forma ou o mais próximo disso, visto que a identidade tomada como processo faz com que mesmo que não aparente, esteja sofrendo contínuas transformações. Portanto, retomando o exemplo do aspecto da identidade que se refere à relação paterno-filial, ambos (pai e filho) desenvolvem uma concepção do que é ser pai (e filho) e atuam continuamente repondo as mesmas identidades garantindo esta forma de relação. Ser filho é ser sempre obediente, então o filho continuamente obedece; ser pai é ser rígido, então esta postura é assumida pelo pai.

Entretanto, há um outro movimento da identidade que incorpora a metamorfose: a mesmidade. A mesmidade permite que o indivíduo se apresente de uma forma diferente, mas que também é ele, desenvolvendo com isso uma identidade que supera a vivência de uma personagem (que lhe é pressuposta) e permite que ele assumira uma identidade marcada pela transformação. A mesmidade garante a dialeticidade da identidade não só no que tange ao processo de sua (constante) constituição, mas na possibilidade de co-existência de contrários que não se negam.

É permitir que o filho desobedeça, sem deixar de ser filho; é ser filho que obedece e desobedece.

Entretanto, nossa sociedade constrói algumas formas de relação nas quais a mesmidade é negada, criando papéis e funções rígidos aos quais o indivíduo deve se adequar, sob risco de ser punido caso não o faça. Como quando o professor que julga que aluno que se comporta é o que se mantém sentado, parado e em silêncio; e que qualquer atitude que seja diferente pode culminar em uma expulsão da sala de aula. Ou do trabalhador que deve acatar ordens sem questioná-las, sob a ameaça de demissão. Neste tipo de situação, apenas a mesmice pode concretizar-se. Mas a mesmice nega a metamorfose; portanto, como nos disse Ciampa (1987), aqueles aspectos da identidade que não puderam ser re-postos sob a mesmidade transformam-se em conteúdos inconscientes da identidade.

O inconsciente, desta forma, possui como característica primordial a impossibilidade de transformação, quebrando o processo de metamorfose da identidade e transformando reificando o sujeito, que transforma-se em um ser estático e sem a possibilidade de transformação da sua relação com o contexto do qual participa.

Neste ponto, para que possamos prosseguir nas discussões acerca do inconsciente, é necessário que nos detenhamos na descrição e análise da consciência, suas funções e seus processos. É necessário compreendê-la para elucidar a relação dialética entre consciente e inconsciente na qual não entendemos um sem considerar a existência do outro.

1.2.2 – A Consciência

A consciência é um dos principais conceitos da teoria psicológica Sócio-histórica e foi o que possibilitou a superação da crise na Psicologia por romper com todas as dualidades existentes nas teorias anteriores. Ao longo deste capítulo já oferecemos uma série de explicações a respeito da sua constituição e de alguns de

seus processos; entretanto, isto não diminui a necessidade de caracterizar e explicitar a consciência para a compreensão de como ela se relaciona com o Inconsciente.

De acordo com Krapivine (1986, p. 120),

a consciência apareceu antes de tudo em forma de conscientização pelos antepassados do homem do seu ser e da sua própria existência, separação do mundo exterior e determinação da sua atitude face a este último. O homem pré-histórico, cuja razão fora iluminada pela consciência, começou a compreender que existe e como existe, assim como o que se passa a sua volta. Por outras palavras, a consciência pode ser definida como a faculdade de discernir e conhecer o que se passa na realidade (...).

A possibilidade de sua existência é dada pela linguagem, uma vez que a consciência “é semióticamente estruturada, resultado dos próprios signos, ou seja, de instrumentos construídos pela cultura e pelos outros, que, quando internalizados, se tornam instrumentos subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo.” (AGUIAR, 2000, p. 130)

Podemos definir a consciência como o conjunto de funções e processos que permite ao indivíduo o conhecimento do mundo (LEÃO, 1999). Trata-se de uma estrutura composta por outras estruturas (TOASSA, 2006) e configura-se por ser um “sistema de mecanismos transmissores de certos reflexos para outros, que funcionam corretamente em cada momento consciente” (VIGOTSKI, 2004, p. 14). Atende ao caráter social das relações estabelecidas pelo sujeito, a partir das quais é possibilitado o seu desenvolvimento e caracteriza-se por compor e promover o funcionamento psíquico.

É, portanto, um conceito complexo e que abarca uma série de funções e processos (tais como memória, percepção, etc.) que permite o conhecimento do mundo. Ela é uma instância intangível, não material, embora seja construída sobre uma base material, que são as características anátomo-fisiológicas e que foram desenvolvidas ao longo da evolução. Esse entendimento implica em reconhecer que a consciência não é um depósito, mas uma instância da subjetividade que faz alterações na materialidade ao criar uma representação desta (MAHEIRIE, 2002). Além disso, pressupõe que a relação entre o sujeito e o ambiente altera a subjetividade e, portanto, a consciência é sempre parcial, uma vez que existem os limites dados pela própria existência material.

Vigotsky (2004) encontrou neste conceito a possibilidade de superar os dualismos presentes na Psicologia. Isto porque a consciência garante a unicidade do homem com a sociedade, e oferece as bases para uma teoria que contem tanto os aspectos sociais, objetivos, quanto os aspectos individuais, subjetivos presentes na estrutura psíquica humana. A consciência, portanto, engloba estes dois pólos, em uma relação dialética, na qual o indivíduo é social, por fazer parte de um grupo e depender deste para a satisfação de suas necessidades, e ao mesmo tempo é único por sua subjetividade ser formulada a partir da sua própria experiência na realidade. Assim, o homem é captado em sua multiplicidade, sem ser reduzido a nenhum dos aspectos que compõem o seu psiquismo e nem aos aspectos sociais que lhe são inerentes. Isso ficou demonstrado quando explicitamos a forma como a apropriação dos elementos culturais constitui a subjetividade do homem.

Ao abordar a dialeticidade da consciência, Vigotsky (*apud* Werstch, 1988) contempla duas direções que foram ignoradas por outros dentro da Psicologia: (1) por possuir um caráter histórico-social, a consciência deve ser concebida a partir da inter-relação entre o que é socialmente instituído e o que é próprio do sujeito em si; e (2), a impossibilidade de conceber cada um dos processos ou funções psicológicas separadamente e, portanto, há a exigência de um conceito que abarque todas estas funções e, principalmente, o movimento que permite que uma constitua/determine, enfim, esteja em relação com as demais. Assim, o conceito de consciência é desenvolvido como a possibilidade de análise da subjetividade na qual seus elementos integrantes não são estanques e no qual o psiquismo não é cindido.

A consciência objetiva-se no comportamento do indivíduo, por meio da atividade. Essa objetivação só é completada quando o grupo apreende o comportamento emitido pelo sujeito e o significa, garantindo que sua ação configure-se novamente como significado, socialmente estabelecido e aceito. Ou seja, é por meio da dialética objetividade-subjetividade-objetividade que a consciência é constituída, num processo contínuo e pautado pelas mediações. Podemos perceber nesta definição o caráter de unicidade a que nos referimos antes quando Vigotsky afirma que “*a psique não existe fora do comportamento, assim como este não existe sem aquela*, ainda que seja apenas por se tratarem do mesmo. (VIGOTSKI, 2004, p. 24-25, grifos do autor).

Portanto, tanto o consciente quanto o inconsciente manifestam-se por meio do comportamento; entretanto, os conteúdos conscientes permitem que o comportamento seja direcionado, explicado e compreendido pelo sujeito que o realiza; ou seja, o sujeito teve controle sobre o que fez. Ao fazer determinada ação de forma inconsciente, este controle lhe escapa. Sobre esta relação, Vigotsky (1987, p. 78, grifos no original) explica, utilizando o exemplo de um nó:

acabei de dar um nó – fiz isso conscientemente mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o *como* de minha ação. Quando este último torna-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente. Utilizamos a palavra *consciência* para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente.

Destacamos que existem situações nas quais o sujeito não chega a esta percepção da atividade da mente. Dei o nó, mas não sei indicar os motivos que me levaram a realizá-lo de tal maneira. O inconsciente, ao manifestar-se no comportamento, indica a possibilidade de não perceber o que se faz, como se faz, porque se realiza determinada ação.

A consciência tem como característica a objetividade, ou seja, sua capacidade de observar a si mesma sem que a imagem da realidade se confunda com a imagem criada pelo próprio sujeito. É fruto de uma evolução que desenvolveu nos homens uma forma superior de psiquismo, diferente dos demais animais, principalmente pela sua capacidade de abstração, ou seja, de criação de uma realidade interior que não se confunde e não se limita à realidade oferecida em um dado momento. Esta evolução foi proporcionada pelo desenvolvimento do trabalho e da linguagem, conforme detalhamos anteriormente.

Vigotsky (2004) construiu uma concepção na qual a consciência não é uma simples soma de processos, tais como memória, atenção, pensamento e percepção separados, cada qual com a sua função. Existe uma unidade entre as Funções Psicológicas Superiores; ainda que mesmo tendo sido estudadas separadamente pela Psicologia Tradicional, agora “aparecem a la luz de nuestros experimentos como fenómenos esencialmente de un mismo orden: unidos en su génesis y en su estructura

psíquica”¹³. (VYGOTSKI E LURIA, 2007, p. 48). Isso ocorre devido ao seu caráter sgnico; ou seja, por serem semioticamente construídas, todas as Funções Psicológicas Superiores mantêm entre si uma relação de interdependência, na qual

não há predomínio exclusivo de uma função, todas estão inter-relacionadas, no entanto, em determinados momentos, uma função emerge mais fortemente, estabelecendo uma hierarquia entre as funções. Mas essa hierarquia é circunstancial. O sentimento, o pensamento e a vontade estão relacionados assim como todas as funções psicológicas, ou seja, não existe uma função isolada, nem um pensamento puro e nem um afeto sem alteração mas sim inter-conexões funcionais permanentes na consciência. (MOLON, 2000, p. 06).

Como vimos anteriormente, é a relação entre significado e sentido que estrutura a consciência. E, nesta relação, o sentido é a força motriz que realiza a conversão do inconsciente em consciente e vice-versa, por ser carregado de componentes emocionais e afetivos, que mediatizam a relação do indivíduo com a realidade e, neste processo, determina o que será apropriado e a forma como tal apropriação se configurará. É, pois, o sentido que permite que as Funções Psicológicas Superiores direcionem-se a um dado objeto possibilitando a satisfação da necessidade.

O sentido reorganiza a consciência ao definir quais as funções necessárias à dada atividade, quais comportamentos emitir, quais estímulos selecionar, enfim, como portar-se diante do ambiente que está apresentado em um momento específico. Ao fazê-lo, o sentido também seleciona quais os aspectos deste que, mesmo chegando até o indivíduo, não farão parte da atividade naquele contexto. Ou seja, não se tornarão conscientes. Escolhe, portanto, quais dos elementos serão dotados de componentes emocionais, seja porque não são necessários naquele momento, seja porque o indivíduo não possui a capacidade de apreender o fenômeno, diante do qual está, em toda a sua complexidade.

O sentido tem a possibilidade de determinar quais dos conteúdos inconscientes poderão ser resgatados para a satisfação de uma necessidade que se apresenta ao sujeito em dado momento e quais os que perderão sentido e ficarão, ainda que temporariamente, no nível inconsciente. Esta transformação ocorre quando

¹³ “aparecem, à luz de nossos experimentos, como fenômenos essencialmente de uma mesma ordem: unidos em sua gênese e em sua estrutura psíquica” (Tradução nossa).

a atividade do sujeito estabelece novas relações com o ambiente e estas exigem a reorganização da sua consciência, atribuindo novos sentidos àqueles elementos com os quais ele já tinha entrado em contato, mas que não havia podido captar aspectos que lhe eram intrínsecos.

Como vimos, o sentido depende de uma série de variáveis. Assim como a consciência, possui também caráter social, o que pode ser explicado por dois motivos complementares: (1) o significado que o sujeito constrói por meio de sua atividade, é socialmente estabelecido; pois decorre das características, principalmente do modo de produção da vida em diferentes épocas, das instituições, enfim, diferentes contextos implicarão em diversas formas de explicação da realidade. Portanto, os sentidos que serão construídos pelos indivíduos no decorrer das suas atividades particulares, embora sejam específicos destes, únicos, dependem daquelas explicações sociais condensadas nos significados.

Por isso, não há sentido sem significado, não há uma explicação individual para conteúdos que não são contemplados pelo grupo social no qual o sujeito está inserido. Em outros termos, a sociedade oferece as possibilidades e também os limites das explicações individuais para a realidade. Além disso, (2) o sentido, assim como o significado, precisa ser objetivado sob a forma de comportamento e referendado por aqueles que compõem o mesmo grupo social. Quando não efetivado, ou seja, quando o comportamento que expressa o sentido não é aceito pelo grupo os elementos que o compuseram passam a compor o inconsciente; ou seja, a incapacidade de transformar em um comportamento aceito e referendado pelo grupo aquilo que foi produzido internamente também produz conteúdos inconscientes. Isso ocorre quando a expressão das emoções é limitada pelo contexto social, por exemplo, quando alguém diz para que nos controlemos, ou seja, para que reprimamos as reações emocionais que foram desencadeadas.

Entretanto, é necessário considerar que esta reversibilidade não é uma mera transposição de um para outro pólo. Quando um conteúdo consciente passa para o inconsciente é modificado, transformado uma vez que passa a ser simbolizado e portanto adquire caráter social. O processo que possibilita esta conversão é transformador e configura-se como um movimento da psique no qual a atribuição de sentido é o elemento mediador que garante a força motriz que possibilitará a

transformação do inconsciente em consciente e vice-versa. O inconsciente, portanto, não é senão a ausência de sentido, que impede que determinados conteúdos atuem como orientadores do comportamento consciente do indivíduo.

Afirmar que o inconsciente caracteriza-se pela ausência de sentido não significa que para eliminar o inconsciente bastaria ampliar as experiências dos sujeitos. Isto porque a construção do sentido é mediada também pelos sentidos anteriormente construídos. Assim, dependendo de como os conteúdos culturais foram transmitidos pela sociedade e apropriados pelos sujeitos, eles não poderão atuar na construção de sentidos de alguns aspectos ou características que existem na sociedade, o que não permitirá a apropriação das significações. Assim, permanecerão inconscientes porque apesar de existir na sociedade os sujeitos não adquiriram os elementos mediadores que permitiriam que se relacionassem com estes conteúdos de forma a torná-los conscientes. Essa impossibilidade de apropriação se dá pela divisão da sociedade em classes; pela forma que a escolarização (que é a educação institucionalizada) é realizada; pela impossibilidade que o trabalhador tem, no capitalismo, de participar das construções culturais; enfim, pela forma como a nossa sociedade é organizada.

Percebemos, portanto, que o entendimento do inconsciente é condição para a compreensão da totalidade da subjetividade. É-nos possível notar, ao longo destas explicações, que o inconsciente é social e que as mediações possuem papel determinante na eleição de quais conteúdos serão conscientes e quais não terão esta qualidade. Por serem construções sociais, as mediações não são escolhidas ao acaso pelo indivíduo, mas determinadas de acordo com as necessidades e características do contexto no qual ele está inserido. É preciso considerar que assim como os instrumentos são criados pelos homens e conservados pela cultura, a interiorização deles e a forma como modificarão o comportamento e as alterações que provocarão no psiquismo possui esse mesmo caráter. Considerando que cada mediador produz uma síntese diferente implica que, ao determinar quais os mediadores (e quais as características deles) que farão parte do psiquismo, a cultura determina quais aspectos permanecerão inconscientes para o indivíduo por tomá-los como desnecessários.

Isto porque sendo a mediação a condição para a constituição da consciência, suas determinações histórico-sociais influenciam nos aspectos que permanecerão inconscientes para alguns indivíduos. E a atividade e a linguagem, bem como as mediações intrapsicológicas delas resultantes, tais como a emoção, são construídas pela sociedade e dependentes das exigências do momento histórico ao qual pertencem (LANE E SAWAIA, 1995; VIGOTSKY, 2004; CODO E LANE, 1994).

Como exemplo do que foi descrito anteriormente, podemos verificar que no Modo Capitalista de Produção é necessário que os trabalhadores não tenham consciência da exploração que sofrem, bem como da complexidade das relações que se estabelecem no ambiente de trabalho. Ter consciência disso poderia resultar na transformação deste sistema. Para evitar que tal transformação ocorra, um dos mecanismos utilizados pelas classes dominantes é o controle da transmissão da cultura. Sobre isso, Leontiev (2004, p. 294-295) indica que

como a maioria dominante possui não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e difusão da cultura intelectual e se esforça por os colocar a serviço dos seus interesses, produz-se uma estratificação desta mesma cultura. Enquanto no domínio das ciências que asseguram o progresso técnico se verifica uma acumulação rápida de conhecimentos positivos, no domínio que toca ao homem e à sociedade, à sua natureza e essência, às forças que o fazem avançar e ao seu futuro, nos domínios dos ideais morais e estéticos, o desenvolvimento segue duas vias radicalmente diferente. Uma tende para acumular riquezas intelectuais, as idéias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de operações mais cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta por justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade.

Ao trabalhador é oferecido apenas o necessário para a realização do trabalho; enquanto o produto mais elaborado, refinado lhe é negado. Assim, ele não desenvolverá os mediadores a ponto de ter domínio da realidade. Tendo mais conteúdos inconscientes, ele acaba sendo dominado por esta realidade ao invés de utilizar-se dela para a satisfação de suas necessidades.

Os mediadores estão presentes na cultura e é a relação com o outro que determinará quais as características que tais mediações adquirirão nos indivíduos.

Isso faz com que, ao perceber o mundo, o sujeito o faz em um determinado contexto e, portanto, ele “está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade. A riqueza da sua consciência não se reduz à única riqueza de sua experiência individual” (LEONTIEV, 2004, p. 101).

A significação da realidade não existe abstratamente, mas no outro, que já se apropriou de alguns aspectos da cultura e, portanto tem a possibilidade de servir como mediador para aqueles que ainda não a possuem, objetivando aquilo que ele sabe para que quem não sabe possa subjetivar.

Desta forma, para que haja a apreensão da cultura é necessária a realização de um processo educacional, no qual um sujeito que detém o domínio sobre aquele aspecto da cultura transmite-o aos demais. Por exigir a compreensão da complexidade da cultura e da sua transmissão, que atende, também, aos interesses de grupos e classes hegemônicas da sociedade, a educação é um processo mediacional cujo objetivo é transformar o indivíduo, inicialmente um ser biofisiológico, em um ser social (LEONTIEV *et al*, 2005). Este processo é uma particularidade dos seres humanos que nascem num sistema complexo de relações sociais e é neste sistema social que irá interiorizar os aspectos que lhe permitirão estabelecer-se no ambiente; que, no caso dos seres humanos é socialmente determinado, construído. (LEÃO, 1999).

A escolarização também participa da explicação sobre a existência de elementos inconscientes nos indivíduos. Se o outro, que atua como mediador entre o sujeito e a realidade, não possui ou não transmite determinados conteúdos da cultura que lhe servirão como mediadores, tais aspectos permanecerão inconscientes para ele. Isto porque serão apropriados de maneira parcial, sem as significações correspondentes.

É neste processo que a educação escolar possui papel fundamental, uma vez que é a forma institucionalizada de promover a mediação social, interpsicológica, e garantir o estabelecimento das mediações intrapsicológicas. Ou seja, a escola é um dos instrumentos da sociedade que têm por função a constituição de um tipo específico de homem, adequado ao contexto no qual ele está inserido. Tanto que nas sociedades divididas em classes, os mediadores serão diferentes tanto no seu caráter

interpsicológico: para que se educa; como no aspecto intrapsicológico: o que se ensina e o que se exige que aprenda.

A escola interfere na constituição da consciência e do inconsciente ao executar as determinações de como serão construídos os mediadores e quais serão os conteúdos sobre os quais operarão. Por ser o meio socialmente instituído de transmissão de cultura, ela o faz de forma gradual e contínua, de modo que o nível de escolarização interfere em como o sujeito tem acesso e individualiza a cultura e, conseqüentemente, como ele significa a realidade circundante. Diferentes níveis de escolarização têm objetivos sociais diferenciados, bem como conteúdos e processos ensinados parcialmente, que orientam o que vai guiar o ensino e a aprendizagem. No Brasil, as determinações deste processo são explicitadas na Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. (BRASIL, 1996). Aprofundaremos esta discussão no próximo capítulo, mas por ora destacamos que esta lei, ao estabelecer quais os objetivos de cada nível de escolarização explicita quais os mediadores sociais e culturais que serão desenvolvidos em cada etapa do processo educativo.

Entretanto, sabemos que o sujeito não é mero reflexo de seu meio; essas relações são determinadas pelas experiências pessoais vividas, e, ao sofrerem modificações possibilitadas pela atividade pessoal, passam a compor as subjetividades fazendo com que em cada um de nós as Funções Psicológicas desenvolvidas sejam percebidas como naturais, imutáveis, certas e inquestionáveis. Desta forma, em diferentes níveis de escolaridade os sujeitos passam por afetos semelhantes. Como cada um desses níveis possui objetivos sociais distintos, o grau de escolarização interfere na forma que o sujeito individualiza a cultura e como significa a realidade.

Passar pelo escola dá ao sujeito a possibilidade de construir inúmeros processos, dentre os quais a classificação, a seriação, a conceituação, enfim, a escolarização instrumentaliza-o de maneira a lidar com o mundo de forma distinta daquela possibilitada por outras instituições ou grupos sociais. Não possuir a escolarização implica em não desenvolver uma série de mediações que resulta na consolidação de elementos inconscientes na vida dos indivíduos, que encontrarão na sua realidade propriedades da cultura às quais não poderão tornar conscientes por

não possuírem as mediações necessárias para tal. Isso porque “a significância da escolaridade não está somente na aquisição de novos conhecimentos, mas também na criação de novos motivos e modos formais de pensamento verbal, discursivo e lógico divorciado da experiência da prática imediata.” (LURIA, 2002, p.178)

A escola oferece, portanto, os registros mais elaborados da cultura vigente que, quando apropriados pelo indivíduo, constitui sua realidade interna, determinando as formas como ele irá atuar no meio circundante. Por possuir políticas de transmissão de conteúdos derivadas das relações de força que se estabelecem na luta de classe e se manifestam nas disputas políticas, a educação escolar transmite alguns conteúdos em detrimento de outros (MANACORDA, 1990). Isto faz com que alguns aspectos sejam citados, mas não discutidos; sejam informados, mas não completamente apropriados pelos sujeitos. Desta forma, a educação escolar é de importância fundamental na constituição da consciência e no movimento inverso, daqueles elementos que tendem a permanecer inconscientes.

Passemos, portanto, à elucidação de como a educação atua como mediadora no processo de constituição do psiquismo, e como ela pode servir como elemento de superação das limitações que o inconsciente traz ao indivíduo.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

Ao longo do capítulo anterior, explicamos o inconsciente conforme tratado na visão Sócio-histórica. Como vimos, o inconsciente refere-se àqueles aspectos do psiquismo que não são dotados de sentido nem significado e, portanto não se tornam parte constituinte da consciência do indivíduo; mas que por fazerem parte da sociedade e terem sido por ele interiorizados interferem na forma como atuará na realidade.

Detalhamos também que uma das características essenciais do homem é o seu caráter histórico (VIGOTSKI, 2004; LANE e SAWAIA, 1995). Isso quer dizer que ele não nasce pronto, mas é construído e esta formação ocorre sob a determinação de uma série de fatores, tais como o ambiente social, cultural e econômico no qual ele vive; pois cada período histórico contém determinantes diferentes, e estes irão refletir-se no desenvolvimento dos sujeitos. É este processo de construção de características essencialmente humanas, não naturais, que permitirá que o sujeito exista e atue nessa realidade, pois elas são construídas de acordo com o momento sócio-histórico e viabilizadas pela educação (SAVIANI, 2007).

A educação, portanto, configura-se como o processo de transmissão das construções culturais e o faz de acordo com as exigências do contexto no qual é desenvolvida. Como indica Leontiev (2004, p. 301)

o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Esse processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Portanto, o organismo biológico é qualitativamente superado pela apropriação das construções sociais, o que é possibilitado pela educação. Ela é um instrumento criado pela sociedade para proporcionar o desenvolvimento dos indivíduos particulares.

Entretanto, nem todos os conteúdos são apropriados por todos os sujeitos. Além da parcialidade desenvolvida pela própria atividade, como explicamos no capítulo anterior, é necessário considerar que a educação obedece às exigências da sociedade. Por esta razão, a educação é organizada de maneira a instrumentalizar os indivíduos, mas ao mesmo tempo desenvolve os aspectos inconscientes do psiquismo humano ao restringir ou impedir a apropriação de determinadas construções culturais.

É este processo, ou seja, a educação como constituinte do sujeito tanto em seu aspecto consciente quanto inconsciente, que detalharemos ao longo deste capítulo. O faremos de forma a demonstrar que a educação é um mediador que permite que os aspectos infra e superestruturais presentes na sociedade sejam apropriados pelos indivíduos.

Por escapar ao objetivo imediato de nossa pesquisa, que é a relação entre educação e inconsciente, não nos deteremos na questão da emergência da educação, como atividade exclusivamente humana e cuja gênese está ligada à prática social. Ressaltamos, entretanto, que inicialmente educação e trabalho constituíam uma unidade e que, apesar da divisão destes dois processos, resultante da divisão da sociedade em classes, ambos ainda possuem uma estreita relação. No que diz respeito à relação entre educação e trabalho, abordaremos apenas a forma como se relacionam na sociedade brasileira contemporânea, pois é condição para a explicação de como a escolarização interfere na significação e na construção de sentido por parte de trabalhadores desempregados.

Trataremos da educação principalmente sob a forma de escolarização, que é a educação institucionalizada. Além das implicações psicológicas, detalharemos ao longo deste capítulo os significados sociais que perpassam a educação. A partir destas análises, nos será possível entender como os diferentes significados que permeiam os níveis Fundamental, Médio e Superior de educação interferem na constituição das Funções Psicológicas Superiores e, particularmente, na forma como o desemprego foi significado pelos sujeitos de nossa pesquisa. Isso é particularmente importante porque os diferentes níveis de escolarização determinam as características do desenvolvimento psicológico, uma vez que esta tem uma relação intrínseca com a aprendizagem, conforme detalharemos adiante, e, portanto “a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas” (OLIVEIRA, 1997, p. 61). Demonstraremos que maiores

níveis de escolarização proporcionam maior domínio consciente da realidade, o que permite a diminuição dos conteúdos inconscientes.

Iniciemos, pois, com a explicação de como a educação funciona como mediadora entre o indivíduo e a sociedade.

2.1 A EDUCAÇÃO, INSTITUCIONALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DOS INDIVÍDUOS

Para compreender como a educação participa da construção do psiquismo, particularmente no que tange aos conteúdos inconscientes, é preciso que detalhemos o que é educação, qual a sua importância e principais características, quais as particularidades da educação institucionalizada, enfim, como ela se organiza para ser um instrumento que atende às necessidades tanto sociais quanto individuais, ao constituir sujeitos aptos para a participarem na produção coletiva e ao instrumentalizar os indivíduos para a atuação na sociedade.

A educação é um processo exclusivamente humano que possibilita o desenvolvimento, nos sujeitos particulares, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente por meio do trabalho dos homens (SAVIANI, 1991). Ela é necessária porque o organismo biológico dos indivíduos da espécie *homo sapiens* não garante sua sobrevivência. Ao nascer ele tem disponível em seu aparato biológico apenas a possibilidade de desenvolver as construções acumuladas ao longo da história da humanidade e que se consolidaram sob a forma de cultura. Como indica Gramsci (1989, p. 142) “a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época”.

A educação, portanto, configura-se como um processo complexo que permite que os indivíduos superem a sua constituição biológica com o desenvolvimento de instrumentos que permitem que ele atue na realidade na qual está inserido. Frisamos que para a Teoria Psicológica Sócio-histórica instrumentos são construções culturais que permitem aos indivíduos atuarem na realidade, atuando como mediadores entre ele e o meio do qual participam.

Trata-se, pois, de uma relação dialética e representa um processo de luta, como indicou Gramsci (1989); neste caso, a luta do organismo biológico com as construções sociais, cuja síntese é a construção de instrumentos psicológicos sob a base anatomo-fisiológica dos seres humanos. Este processo é determinado pelo contexto no qual é realizado e a educação é estruturada de maneira a desenvolver características nos indivíduos que atendam às necessidades da coletividade naquele momento histórico.

Por isso é necessário considerar a sociedade na qual a educação é desenvolvida. As exigências sociais existentes no Feudalismo são fundamentalmente diferentes das que encontramos no Modo Capitalista de Produção e, por isso, a educação acompanha estas transformações, reestruturando-se para que os sujeitos sejam desenvolvidos com as características necessárias a este sistema. Detalharemos o que é desenvolvimento adiante; mas por ora é preciso destacar que tomamos este processo como a construção de Funções Psicológicas Superiores que permitam que o indivíduo atue na realidade circundante e, portanto, carrega consigo as determinações que aquela sociedade, aquele ambiente exige dos sujeitos.

Portanto, embora a educação seja a transmissão da cultura, não se pode perder de vista o fato de que ela é condicionada pelo contexto sócio-econômico, que determina quais aspectos da cultura serão transmitidos, com qual intensidade e profundidade, sempre tendo em vista um objetivo definido.

Neste momento, é preciso definir o que estamos chamando de cultura. Trata-se do resultado da atividade, de todas as ações que o homem realizou no mundo e que, por terem se mostrado úteis para a satisfação das necessidades humanas consolidaram-se. Isso possibilitou que pudessem ser transmitidas aos indivíduos das gerações posteriores. Assim sendo, devemos considerar a cultura como os conteúdos e processos decorrentes dos esforços dos homens para a construção da realidade humana, do ambiente que é transformado para satisfazer ao homem. Portanto, além do caráter simbólico que lhe é comumente atribuído (produções artísticas, hábitos, comidas, ciência, etc.) é cultura também o trabalho, os instrumentos utilizados para a realização deste e as produções decorrentes. A cultura é a resultante do trabalho e apresenta-se como a síntese desta produção, como a condensação (temporária) das características de um momento histórico (MANACORDA, 1990; GRAMSCI, 1989).

Assim, os conhecimentos adquiridos ao longo da história da humanidade são significados e simbolizados, tornando-se conceitos, representações, práticas,

instituições, objetos, instrumentos, enfim, toda gama de construções, tanto de caráter ideativos/subjetivos como também as construções objetivas, materiais e que são próprias de certo povo, de certo ambiente. (VIEIRA, 1999).

Pela mediação dos processos educativos, estas criações são transmitidas aos indivíduos de maneira que possam se apropriar delas e construir novas produções. De acordo com Leontiev (2004, p. 291) “o movimento da história só é (...) possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”.

Portanto, a partir da apropriação da cultura os indivíduos tornam-se parte da realidade (humana e historicamente construída), o que garante que eles possam atuar nesta realidade; a educação é, pois, o processo de aquisição dos processos e conteúdos que são necessários para que o homem interaja com a natureza e com os outros indivíduos, resolvendo os problemas com os quais é confrontado ao longo da vida.

Esta relação entre o indivíduo e a realidade pode ser tanto de forma criativa, modificando as construções anteriores, alterando e transformando a realidade circundante (VIGOTSKY, 1996) quanto reprodutiva, na qual as criações anteriores são repetidas e mantidas pela atuação dos indivíduos particulares. O que determina uma ou outra atuação é a maneira como os elementos da cultura foram apropriados pelo indivíduo; que por sua vez tem profunda relação com a forma como a educação é realizada. Isto implica que a educação, justamente por ser o processo de humanização, ganhou um caráter institucionalizado, determinado por regras que são estabelecidas de acordo com o contexto no qual é realizada. Entre estas regras, está a necessidade, historicamente construída, da classe trabalhadora ter o domínio parcial da cultura que possibilite uma atuação criativa; para garantir isso, a educação foi estruturada de maneira a não permitir a apropriação de algumas construções culturais.

Para que se compreenda tal afirmação, é preciso explicar o que é a institucionalização. O que, por sua vez, é condição para a apreensão de como a escolarização diferencia-se das demais formas de educação.

De acordo com Leão (1999) instituições são a manifestação e concretização das condições de vida social. É uma forma de organização das atividades e das relações dos indivíduos cujas determinações visam à manutenção e defesa dos

interesses hegemônicos da sociedade. As instituições possuem grande importância na compreensão do psiquismo humano porque

na nossa cultura os fenômenos que se referem aos processos sócio-econômicos estão institucionalizados como determinantes da organização das demais esferas sociais. Como tal, ordenam as relações interpsicológicas e são interiorizados, tornando-se preponderantes para o desenvolvimento dos aspectos psicológicos individuais (LEÃO, 1999, p. 90).

Uma das formas de educação, em nossa sociedade, é institucionalizada sob o modelo de escolarização. Considerar isso implica em afirmar que a escolarização possui uma série de objetivos e funções próprias, que diferem das demais formas de educação espontânea que ocorrem em uma sociedade. Nesta direção, destacamos que a educação não acontece exclusivamente na escola, mas é um processo que perpassa toda a vida dos sujeitos e que desde muito cedo participa da constituição do indivíduo.

De fato, educação refere-se a qualquer processo no qual um sujeito que detém o conhecimento sob determinado aspecto da realidade atua como mediador entre a realidade e o outro, que não detém este conhecimento, realiza uma mediação, na qual o conhecimento é transmitido e, ao ser interiorizado, passa a fazer parte da constituição dos processos psicológicos. Desta forma, também existe educação no trabalho, em Igrejas, na família, nos mais diversos grupos e relacionamentos que o sujeito estabelece ao longo da sua vida. Contudo, nem sempre existe uma organização na distribuição destes conhecimentos; a educação é realizada de forma aleatória e tendo um objetivo mais direto, imediato, mais específico. O processo realizado no trabalho, por exemplo, tem por objetivo a realização daquela tarefa em particular; partindo deste conhecimento, eu construo uma representação da realidade, mas cujas determinações são orientadas por aquele trabalho. Em alguns casos, não existe a aprendizagem e o que foi transmitido pelo processo educacional refere-se somente aos treinamentos, visando a operação, sem produzir alteração no desenvolvimento, nas Funções Psicológicas ou na consciência. Este tipo de educação tende a criar mais elementos inconscientes, processo que detalharemos quando tratarmos especificamente da educação e desenvolvimento psicológico individual.

Já a educação escolar, que é a educação institucionalizada, tem por função a transmissão dos princípios, ideologias, construções culturais das quais o indivíduo

poderá apropriar-se. Assim, o conhecimento oferecido pela educação escolar é mais amplo e organizado, visando à construção de sujeitos aptos a atuarem em diversos aspectos da realidade. Ao contrário de conhecimentos adquiridos em outros ambientes, onde a educação não seja o princípio norteador, mas que a realizam para a garantia de seus objetivos. Portanto, a escolarização proporciona um desenvolvimento mais efetivo e refinado dos sujeitos, instrumentalizando-os com as Funções Psicológicas Superiores, que possibilitam o desenvolvimento da consciência individual. Neste sentido, quanto maior a escolarização mais efetiva será esta relação.

Entretanto existe uma contradição na educação escolarizada. Ela representa simultaneamente um avanço na participação das conquistas que nossa civilização alcançou na história da humanidade; mas pode não alterar e preparar os homens para a vida em sociedade. A educação tal qual foi institucionalizada não permite que muitos sujeitos da classe trabalhadora atuem e participem da construção da sociedade de forma a entender e mudar os aspectos que lhe são desfavoráveis, fazendo com que ajam apenas na reprodução das construções sociais. Leão (1999, p. 98-99) afirma que

esta situação se deve ao fato dela [a educação institucionalizada] poder ser compreendida tanto como “produto” da mudança social, quanto como seu “requisito” e até como seu “fator específico”. É que, sociologicamente, estas relações são reversíveis, e embora existam situações nas quais as escolas aparecem como focos de estabilidade social e de resistência às mudanças, também existem situações nas quais se dá o contrário: cabendo às escolas preparar o caminho para a transformação de hábitos, comportamentos e ideais de vida.

Florestan Fernandes (1966: 82) enfatiza que essa correlação é particularmente forte e generalizada na sociedade tecnológica, urbanizada e industrial, tal como se vem dando no Brasil. (...)

As instituições educacionais buscam preencher, ao mesmo tempo, funções sociais conservadoras e inovadoras, “para preparar a percepção, a inteligência criadora e a capacidade de ação do homem para um universo social que requer um complexo horizonte cultural, em que a racionalização crescente da imaginação, do pensamento e do comportamento tende a governar as escolhas que decidem sobre a conservação ou a substituição de elementos da herança social” (1966: 85-6).

Desta forma, embora esteja principalmente na educação escolar a possibilidade de domínio da cultura de forma a garantir uma atuação criativa na realidade, essa mesma educação parece não responder aos interesses e às necessidades que os trabalhadores têm no dia-a-dia; a tal ponto que 13,3% dos trabalhadores desempregados pararam de trabalhar por desinteresse (GEPAPET,

2008). Essa relação torna-se ainda maior ao constatarmos que quase 34% dos trabalhadores desempregados param de estudar para trabalhar e outros 22% já trabalhavam e não conseguiram conciliar estudo e trabalho, como foi constatado pela pesquisa “Implicações Psicossociais do Desemprego para a Consciência Individual: Manifestações no Pensamento e na Emoção (GEPAPET, 2008).

Percebemos nesses dados as contradições que a educação escolar representa. Em nossa sociedade o trabalho exige cada vez mais o domínio dos diferentes elementos culturais presentes na nossa civilização; e a escola deveria promover esse domínio. Entretanto, muitos dos sujeitos não têm na educação escolar essa possibilidade e abandonam a escola, sendo desta forma privados de algumas das mais refinadas construções sociais só proporcionadas pela educação escolar.

É necessário fazer um breve parêntese para destacar que não compartilhamos da justificativa ideológica que a falta de escolarização seja a causa do desemprego. Sabemos que o desemprego é resultado das reestruturações ocorridas no modo de produção e que se constitui como um fenômeno heterogêneo, atingindo a todos os segmentos sociais. Isso pode ser demonstrado pelo perfil revelado pela pesquisa supracitada que demonstra que a maior parte dos trabalhadores desempregados tem como formação o Ensino Médio: 47% dos mil trabalhadores desempregados entrevistados (GEPAPET, 2008).

Entretanto, ao abandonar a escola estes sujeitos perdem as especificidades que a educação oferece na construção do psiquismo, alterando radicalmente a forma como se dá os processos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme discutiremos adiante. Por ora, retomemos a questão da institucionalização.

A compreensão da educação institucionalizada nos permite apreender algumas das possíveis implicações psicológicas da educação nessa sociedade, em especial no que tange ao inconsciente. É preciso, portanto, considerar as particularidades das instituições escolares, que fazem com que elas participem de forma diferenciada na constituição dos conteúdos inconscientes dos sujeitos.

A primeira especificidade, como temos afirmado, é o fato de transmitir os conteúdos e processos que são necessários para que o indivíduo atue na realidade onde a educação é realizada. É necessário, desta forma, não perder de vista algumas das características da sociedade brasileira atual, em especial no que tange ao trabalho. Isso nos permitirá apreender qual o objetivo da educação realizada nas escolas.

2.2 A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE BRASILEIRA

A educação visa à construção de um determinado tipo de homem, cujas características permitam que ele viva na sociedade existente a cada período histórico. Ela objetiva instrumentalizar os sujeitos com os conteúdos e processos que garantam que ele realize um trabalho, relacione-se com os demais indivíduos, enfim, aproprie-se da cultura desenvolvida pela humanidade e que é necessária para a sobrevivência em um contexto específico. Portanto, é preciso que destaquemos de qual contexto estamos falando.

Por isso, nos deteremos agora na explicação de algumas das características da sociedade brasileira no contexto da economia globalizada. Isso nos permitirá apreender a forma como a educação é oferecida, os seus conteúdos, a preparação que faz para o trabalho, e o porquê ocorre desta e não de outra maneira. Estas questões nos permitirão compreender como e porque alguns conteúdos culturais não são apropriados, o que faz com que seja constituído o inconsciente individual. O desenvolvimento do inconsciente se dá pela ausência de mediadores entre o sujeito e determinado conteúdo da cultura, o que ocorre principalmente quando tais aspectos são omitidos ou apenas delineados pela educação institucionalizada.

O primeiro fator a se considerar é a intrincada relação que a educação mantém com o trabalho. Conforme afirma Saviani (1991, p. 19), a educação “é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Tomar a educação como trabalho refere-se ao fato dela produzir nos sujeitos a humanidade, desenvolvendo os processos psicológicos que o caracterizam como seres humanos. Indicar que é uma exigência do e para o trabalho remete ao fato que a complexificação dos modos e meios de produção exige o domínio de conteúdos específicos para que possa ser realizado o trabalho, o que é função da educação. Não temos como fugir, portanto, da explicação de como o trabalho possui importância vital para os seres humanos e de como ele se configura no Modo de Produção Capitalista; particularmente, nas relações de produção contemporâneas no Brasil.

O trabalho é uma atuação do homem sobre a natureza, para transformá-la de modo a permitir o atendimento de suas necessidades; quando as necessidades são satisfeitas, a forma de atividade torna-se conhecimento e experiência que fundamentam e organizam as ações posteriores, tanto do indivíduo que a realizou quanto da sociedade. É, pois, um processo que liga o homem à natureza, pela ação do homem sobre a natureza; ação esta que se concretiza sob a forma de construções culturais.

Entretanto, a ação humana não é realizada por indivíduos isoladamente, mas é também uma ação social que se caracteriza por uma dupla mediação: pelos instrumentos e pela sociedade. É mediada por instrumentos por ser realizada a partir de objeto(s) que são postos entre ele e seu trabalho, e estes atuam como uma extensão do homem para a realização do trabalho. É mediado pela sociedade por ser contextualizado, ou seja, por ser determinado pelo contexto coletivo no qual o homem está inserido e, portanto, desenvolve-se de acordo com as necessidades desta coletividade (LEONTIEV, 2004).

Este caráter mediado do trabalho exige que sejam estabelecidos os papéis, os objetivos e os meios adequados para a realização do trabalho por parte dos indivíduos. Além disso, promove a divisão do trabalho, que faz com que cada sujeito participe da produção de forma diferenciada. Inicialmente esta condição permitiu que os sujeitos se organizassem de forma a atender todas as necessidades de todos os membros da coletividade; assim, o trabalho de cada indivíduo fazia parte de um sistema de relações no qual as necessidades dele e as da coletividade eram atendidas pelo seu trabalho, assim como o trabalho dos outros sujeitos atendiam as necessidades dos sujeitos particulares. Trabalhar é, pois, construir a própria vida; é liberta-se do jugo da natureza e subordiná-la para a satisfação das próprias necessidades; e a condição para que se faça isso é a ação coletiva.

Entretanto, a divisão da sociedade em classes fez com que o sistema de produção fosse separado entre os que produziam e os que viviam da produção alheia. Essa divisão configurou-se de diversas formas, às quais não nos deteremos por escapar dos objetivos desta discussão, até que culminasse no Capitalismo que é o modo de produção que caracteriza a sociedade contemporânea.

O Capitalismo trouxe inúmeras transformações ao mundo do trabalho. A primeira delas refere-se ao fato da sociedade estar dividida em dois pólos que se configuram como opostos dialéticos: os trabalhadores e os detentores do meio de

produção. Cada uma destas classes não sobrevive sem a outra; sem os meios de produção, o trabalhador não produz; sem trabalhador, os detentores dos meios de produção também não podem produzir. Entretanto, esta relação é mascarada pela ideologia liberal e neoliberal que é o ideário que sustenta a classe dos proprietários no poder. Antes de determo-nos nas discussões destas ideologias, vejamos como se caracteriza o Modo de Produção Capitalista.

No capitalismo o trabalho caracteriza-se pela separação do produtor dos meios de produção. Esta separação impôs ao trabalhador a obrigatoriedade de vender a sua força de trabalho aos donos dos meios de produção, o que permitiu a extração da mais-valia. Neste modelo o trabalho não é realizado para a satisfação das próprias necessidades, ou das necessidades da sociedade, mas em troca de um salário; é necessário destacar que o problema não está no trabalho assalariado, mas na possibilidade que os donos dos meios de produção têm de não pagar por parte do trabalho realizado. O que se produz não pertence ao trabalhador, mas aos proprietários do meio de produção. Existe, pois, uma separação entre o homem e o objeto do seu trabalho. No modo de produção capitalista, a divisão do trabalho fez com que o trabalhador não se reconheça no seu produto e, mais que isso, muitas vezes não tenha acesso ao que produziu, pois o salário que ele recebe é menor do que o preço que deve pagar pelo produto do seu trabalho.

Esta impossibilidade de reconhecer-se na própria produção resulta numa relação estranhada do homem com o seu trabalho. A venda de força de trabalho em troca de um salário faz com que o trabalho deixe de ser a produção da própria existência para ser algo que se faz em troca de um pagamento. Devido à extração de mais-valia, torna-se também algo cansativo, degradante, descolado da realidade, uma obrigação, enfim. Esta alteração resulta na construção do inconsciente, uma vez que a atividade transforma-se em pólimotivada e o deslocamento do motivo do trabalho, que passa de construção da própria existência para a troca de força de trabalho por um salário, que não corresponde ao valor da força de trabalho empregada na produção, faz com que co-existam motivos diferentes e até mesmo contraditórios no psiquismo. Alguns destes motivos podem nunca serem atendidos, por ir contra a lógica do sistema social, e permanecerem continuamente sob a forma de tónus emocional.

Neste estado, o motivo influencia o indivíduo, impulsionando-o para um determinado objeto; mas ele não possui os instrumentos que lhe permitam avaliar tal

situação, incapacitando a concretização dos motivos em objetivos. Pode ocorrer, por exemplo, de um trabalhador receber um bom salário, ter uma vida familiar estável, divertir-se nos finais de semana, viajar todo ano e ter uma vida tranqüila, o que seria perfeito de acordo com todos os que estão à sua volta. Entretanto, ele sente-se continuamente insatisfeito com sua vida, mas não sabe o que pode ser feito para que isso se altere. Ele sente falta de algo, mas não sabe do que, porque a forma como seus motivos são hierarquizados atende à lógica da sociedade capitalista e, portanto, aqueles motivos que a contrariam são rejeitados, permanecendo apenas sob a sensação de faltar algo.

O que sustenta este modo de produção são as ideologias, as explicações socialmente construídas que embasam e que servem para reforçar a ocultação das relações sociais produzidas pela forma de organização do trabalho. Uma ideologia é um “ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e este ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política” (CHAUÍ, 2002). As ideologias apresentam-se como explicações da realidade, das relações sociais, da organização do trabalho, enfim, explicações de toda a complexidade da vida humana em termos a-históricos. Construções ideológicas tendem a naturalizar as relações humanas, desconectando os aspectos constituintes da relação tornando-os absolutos, como se existissem *a priori*.

A ideologia que sustenta o capitalismo faz com que o trabalhador não reconheça a sua importância e submeta-se às leis e práticas que lhe são impostas pela classe dominante. Para ele, é normal vender sua força de trabalho apenas em troca de um salário. O trabalhador não reconhece a exploração e a toma como uma condição da própria vida; a organização do trabalho parece-lhe óbvia, lógica. Mais do que isso, o trabalhador a concebe como a única possibilidade de existência e, como tal, é inquestionável. Para cumprir estes objetivos de ocultação, são desenvolvidos instrumentos sociais, tais como a religião, a moral, os valores sociais e outras construções ideológicas que permitem que o sujeito perceba a realidade de uma forma específica. Dentre estas construções está uma concepção na qual o trabalho torna-se um sofrimento necessário, dignificante justamente por ser sacrifício. Enquanto isso, as causas que transformaram o trabalho em sacrifício são omitidas.

Um dos principais instrumentos para a transmissão de ideologia é justamente a escola. É ao que nos referimos anteriormente como sendo a contradição inerente à escolarização, que pode ser tanto emancipadora quanto reprodutora. A construção

ideológica que caracteriza a sociedade brasileira contemporânea é o neoliberalismo, o que indica que ela tende a ser reprodutivista.

O neoliberalismo é uma doutrina econômica que se caracteriza por uma série de medidas políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída que contornasse a crise capitalista surgida no pós- Segunda Guerra Mundial. Entretanto, embora a obra que marque o início desta doutrina seja “O caminho da servidão”, escrito por Friedrich August Von Hayek em 1944, as idéias neoliberais só passaram a ganhar terreno quase trinta anos depois. Apenas nos anos 1970, quando o desenvolvimento econômico do pós-guerra resultou em uma recessão, com inflações altas e baixas taxas de crescimento, que os postulados desta doutrina foram retomados e aplicados. (ADAS, 1998).

Debrey (2003, p. 35-36) indica que

De forma sintética, a ideologia neoliberal pode ser entendida, resguardadas as devidas diferenças, como uma recuperação do liberalismo econômico clássico que se expressa na supremacia do mercado, como paradigma único, auto-regulador da economia e da sociedade, em suas múltiplas manifestações. O neoliberalismo enfatiza ainda a competitividade e a liberdade de iniciativa individual das atividades econômicas empresariais em contraponto ao *welfare state* de conteúdo keynesiano, que advoga a intervenção do Estado na economia, como indutor do desenvolvimento econômico e social.

Destacamos que embora o neoliberalismo pregue que seu objetivo é estimular o crescimento econômico, na prática é uma tentativa de recuperar o controle das classes dominantes sobre as populares, que começaram a ter ganhos substanciais entre o fim da Segunda Guerra Mundial e a década de 1970 (NAVARRO, 2006). Trata-se da tentativa de retomada de uma ideologia que já havia se mostrado falha, mas que com uma nova apresentação e uma intensificação dos princípios básicos acabou por aumentar a pobreza e a diferença entre ricos e pobres, o desemprego, o isolamento do trabalhador, o consumismo.

O neoliberalismo pressupõe a naturalização do homem, buscando reforçar seu caráter de indivíduo e o faz abordando a individualidade como o aspecto mais importante de todas as relações. Isso significa que o neoliberalismo afirma que o natural é o homem egoísta, preocupado com suas próprias satisfações, cujo sucesso só seria possível com o fracasso do outro. Prega ainda que todos podem ter acesso à beleza fácil, à riqueza e ao poder quase que ilimitados e a única condição para isso é que cada um cuide de sua vida e preocupe-se em competir, em deixar de lado a

solidariedade e a preocupação com questões sociais. Ora, se eu sou o único responsável pelo meu sucesso, porque eu devo me juntar ao meu vizinho, cujos problemas são semelhantes, e tentar fazer alguma coisa para mudar? O neoliberalismo mascara as diferenças de classes e, mais do que isso, impede que as classes populares reivindiquem mudanças na estrutura social.

No campo simbólico, essa ideologia substitui a apropriação da cultura pelo entretenimento, o que faz com que aumente o número de consumidores ao mesmo tempo em que não possibilita a formação crítica, pois mais importante que uma obra é quem a fez. Como afirma Betto (2000, s/pág.), “cultura é tudo aquilo que humaniza o nosso espírito e a nossa consciência. Ora, como o sistema multiplicará os seus lucros se as pessoas tiverem senso crítico e refinamento espiritual?”. A publicidade passa a exercer um papel determinante, pois é função dela provocar o aumento do consumo (e, talvez, principalmente) do que é supérfluo, impedindo que haja excedente de produção. Para isso, insiste na supervalorização do presente, enquanto momento ideal para consumir.

As relações sociais passam a ser glamourizadas e, mais do que isso, idealizadas. Sempre há que se buscar as relações ideais, preferencialmente as românticas e, quem não as possui está condenado, de acordo com essa ideologia, ao abandono e solidão. É como se não fossem possíveis outras formas de relacionamento, é como se a única relação que se pudéssemos ter fosse íntima e privada. Trata-se de mais uma forma de impedir que as pessoas se unam para buscar uma transformação do que é imposto.

Além disso, também a forma de ver a si mesmo e aos outros é regulamentada. O belo é somente aquilo que se enquadra dentro dos padrões rígidos de beleza propagados pelas novelas, filmes e campanhas publicitárias. Tudo o que foge ao modelo imposto é feio e digno de se esconder. Ou melhor, de se modificar, porque tudo é possível para quem tem dinheiro.

Todas estas características são interiorizadas nos sujeitos pela educação. Entretanto, e o que as torna mais fortes, é o fato de serem transmitidas sob a forma de verdades absolutas. Elas perpassam as relações escolares, mas são difundidas principalmente de outras formas, tais como os meios de comunicação em massa e, portanto, os sujeitos a reproduzem sem que compreendam os motivos do seu comportamento.

Detalharemos adiante que uma das principais características da educação institucionalizada é o fato dela possibilitar a construção de Funções Psicológicas Superiores pelos sujeitos, que se refinam com o aumento da escolarização. Neste caso, a educação possibilita a instrumentalização do indivíduo e a possibilidade de construção de um pensamento crítico, que lhe permite analisar e avaliar as situações nas quais está envolvido. Entretanto, destacamos que quando não há uma transmissão sistematizada do saber e o conseqüente desenvolvimento da capacidade de análise e outros processos de pensamento, a ideologia se sustenta com maior intensidade e se torna inquestionável e orientadora de todos os comportamentos do sujeito. Uma possível exemplificação deste processo é a proporção que o consumo atingiu. Consumir cada vez mais se torna uma necessidade, que escapa do controle consciente de alguns indivíduos; isso porque eles não dominam as construções culturais que lhes permitiriam avaliar esta situação como a consolidação de uma ideologia; não percebem que alguns produtos não são necessidades que precisam ser imediatamente satisfeitas. Portanto, a educação não institucionalizada tende a desenvolver mais conteúdos inconscientes.

Entretanto, é preciso considerar que a ideologia neoliberal também está presente na escolarização e se apresenta sob a “hegemonia de novos paradigmas econômicos, culturais, políticos e tecnológicos, e, especificamente, na educação profissional, com recorrência à teoria do capital humano em sua nova resignificação, objetivando a lógica do capital integrado e flexível”. (DEBREY, 2003, p. 24).

A educação técnica é a forma mais defendida e propagada de educação neoliberal. A Teoria do Capital Humano¹⁴ é reformulada, e discursos como o da empregabilidade¹⁵ tornam-se o paradigma das discussões sobre educação e trabalho. Estas duas características da educação têm em comum a defesa por uma educação a-crítica, que instrumentalize os indivíduos apenas com capacidades técnicas que lhe permitam atuar em um trabalho específico.

¹⁴ Em linhas gerais, trata-se de uma teoria que certifica e legitima que as políticas educacionais devem configurar-se como um mecanismo de integração dos sujeitos à vida produtiva. A educação, para esta teoria, é fator fundamental para o desenvolvimento, tanto individual quanto das sociedades, desde que o conhecimento adquirido seja composto primordialmente técnico. (GENTILLI, 2005).

¹⁵ Debrey (2003, p. 58) afirma que “o termo *empregabilidade* surge no contexto das novas formas capitalistas de produção, exigindo competências técnica e científica do trabalhador para se ajustar ao mercado de trabalho. Tal competência caracteriza-se por mudanças contínuas e, portanto, por ser portador de capacidade de flexibilidade, de cognitividade, de polivalência, de abstração e de trabalho em equipe, aproximando concepções e execução da produção nos processos de trabalho”. Na prática, entretanto, configura-se como uma responsabilização do trabalhador pelo seu emprego, desconsiderando o desemprego como uma questão estrutural do capitalismo contemporâneo.

Além disso, são desenvolvidas políticas para a educação institucionalizada nas quais a escola é tomada como uma empresa como outra qualquer e o financiamento, a gestão e a estrutura curricular devem ser pensadas para oferecer a melhor relação custo-benefício financeira. Nesta situação a lógica da maior produtividade parece significar um número maior de matrículas nas escolas e de alunos aprovados, e não necessariamente representa o desenvolvimento dos sujeitos que passam pelo processo educacional. Sobre isso, Patto (2007) indica que inúmeras pesquisas têm apontado que a escola pública apresenta uma crescente precariedade como instituição de ensino. Estas precariedades são decorrentes das lutas de classes e configuram-se como medidas de barateamento do custo-aluno que não consideram as implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Estas políticas pautadas pelas concepções neoliberais da educação resultam na criação de

bolsas-família que têm como exigência a obrigatoriedade de frequência à escola das crianças das famílias beneficiadas, não importa a qualidade do ensino oferecido, e crescem programas educativos desenvolvidos por organizações não-governamentais que não concebem a educação como direito à formação intelectual – ou seja, à informação que fundamenta a reflexão e mobiliza a práxis –, mas ensinam, em chave assistencialista e à guisa de “inclusão social”, passos de capoeira, noções de algum esporte, padaria e confeitaria, arremedos de artesanato, às vezes nos próprios prédios escolares. (PATTO, 2007, p. 244).

Embora não seja abordado por Patto (2007), destacamos que a realidade das escolas particulares não se difere tanto quanto pode parecer à primeira vista. É preciso não perder de vista o fato de que as escolas particulares também são ocupadas pelas classes trabalhadoras, e também reproduzem a ideologia neoliberal.

Portanto, a forma como a educação é institucionalizada no Brasil tem como principal característica o caráter reprodutivista e mantenedor do *status quo*. De acordo com as estatísticas oficiais, cresce o nível de escolarização no país; na prática, é cada vez mais comum sujeitos que passam anos sendo empurrados pelo sistema de ensino sem saberem ler; ou sem compreenderem o que lêem (PATTO, 2007). Ou seja, a forma como a educação está se organizando dificulta o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, não instrumentalizam o indivíduo para a transformação da realidade. Estar na escola não é sinônimo de apropriar-se da cultura e do saber institucionalizado. Ao contrário, este tipo de educação tende a criar mais elementos inconscientes porque não permite que os conteúdos interiorizados pelo

sujeito ao longo do processo educacional sejam utilizados para garantir uma atuação consciente.

Lembramos que a educação assumiu este caráter justamente por atender às exigências da classe dominante. Esta objetiva o constante aumento da produção, que repercutirá no crescimento dos lucros para os detentores dos meios de produção e a manutenção das relações sociais. Desta forma, no capitalismo a educação é estruturada para preparar os sujeitos para a atuação em um modelo de produção específico; ela configura-se principalmente como preparação para o trabalho, não como meio para o desenvolvimento dos sujeitos. Por isso, a educação técnica tal qual é propagada hoje corresponde às exigências do atual modelo de organização para o trabalho, que é o toyotismo.

O toyotismo surgiu nos anos 1970 como uma resposta à crise capitalista e um concomitante “esgotamento, ou, pelo menos, o questionamento do modelo clássico taylorista/fordista de organização da produção” (TUMOLO, 1997, p. 332). Principalmente nas últimas duas décadas ele tem se tornado o paradigma de produção e modelo de organização das relações sociais. É necessário, pois, que expliquemos os dois modelos de produção para que possamos compreender como a educação configura-se na sociedade brasileira. Isso se justifica, principalmente, por dois motivos: (1) o advento de um não significa o descarte do outro, portanto ainda que o principal modelo seja o toyotismo ainda é muito presente na sociedade brasileira contemporânea alguns dos princípios do taylorismo/fordismo, o que se reflete também na educação; além disso, (2) muitos dos trabalhadores que participaram da pesquisa sobre as Implicações Psicossociais do Desemprego para a Consciência Individual – Manifestações no Pensamento e na Emoção foram possivelmente educados sob a égide do modelo taylorista/fordista. E, justamente por terem sido educados para a realização de uma forma específica de trabalho muitos dos trabalhadores cuja experiência e conhecimentos eram compatíveis com o modelo no qual foram educados, mas que não têm a mesma importância no toyotismo, ficaram desempregados. Isso nos permitirá também exemplificar como a educação escolar cria o inconsciente ao selecionar apenas alguns conteúdos e forma de transmissão deles.

De acordo com Gorender (1997, p. 312) a economia capitalista norte-americana buscava, no início do século XX, formas de superar a produção de tipo

artesanal. Henry Ford e Frederick Taylor foram dois industriais que encontram meios de otimizar a produção.

As inovações de Ford visaram ao mesmo objetivo da chamada *organização científica do trabalho* sistematizada por Frederick Taylor, ou seja, a eliminação dos tempos mortos no processo de trabalho a fim de alcançar grande volume de produção a custos baixos. Por isso mesmo, o fordismo incorpora a doutrina de Taylor, induzindo à denominação de regime fordista-taylorista.

Esse modelo de organização mostra-se eficaz e torna-se o paradigma de produção capitalista. O fordismo-taylorismo adota o princípio da separação entre trabalho intelectual, caracterizado pelo planejamento e criação do trabalho e o manual, realizado pelos operários. Embora originada nas fábricas, este princípio estendeu-se para todas as outras áreas de produção, resultando na separação da produção em etapas, cada uma das quais é realizada por um profissional distinto e sem o conhecimento do processo total de produção.

Sintetizando o taylorismo-fordismo, Antunes (1997, p. 17) indica que

entendemos o fordismo *fundamentalmente* como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões.

Condizente com este modelo estabelece-se a Teoria do Capital Humano. Esta teoria concebe a educação como prerrogativa para o desenvolvimento, seja individual ou o desenvolvimento das nações (DRUKER, 1993). A educação, portanto, torna-se um investimento e a formação transforma-se em promessa de ascensão socioeconômica. Entretanto, não se trata de uma educação qualquer. Ela deve ser a mais específica possível. Assim como a produção é dividida entre os que produzem e os que gerenciam, as especializações seguem a mesma lógica. Os cursos superiores de administração, marketing e economia são os mais requisitados pelas empresas e indústrias, para a formação dos gerentes; entretanto, o que o mercado mais exige são os técnicos, profissionais altamente especializados na realização de trabalhos simples e mecânicos. Para isso, são realizados os cursos de aperfeiçoamento técnico.

A Teoria do Capital Humano forneceu ao capitalismo a base teórica sobre a qual deveria se estruturar a educação, em especial a institucionalizada. Em um primeiro momento ela foi amplamente aceita, reproduzida e propagada como sendo o futuro da educação, pois era a que melhor preparava para um tipo específico de emprego em uma época em que eles realmente existiam em larga escala. Entretanto, é necessário destacar que ainda quando atendia às exigências do mercado de trabalho, esta forma de educação não correspondia às necessidades dos trabalhadores que, educados pela Teoria do Capital Humano, eram preparados para ocupar um posto no mercado de trabalho, obter um emprego e assim participar da produção; mas sob as determinações e influências da ideologia que, como vimos, ocultam as relações de produções.

Entretanto, o capitalismo entrou em crise nos anos 1970 e este modelo de produção demonstrou-se insuficiente. Por isso, foram desenvolvidas novas formas de organização para o trabalho; a forma que se transformou, paulatinamente, no paradigma do Modo de Produção Capitalista e cujas determinações estão presentes, atualmente, na sociedade brasileira é o toyotismo

Em linhas gerais, o toyotismo é uma organização do modo de produção que se caracteriza pela existência de estoques mínimos e de produção *just-in-time*, ou seja, os produtos não são mais produzidos e estocados, mas feitos à medida que o consumo exige; a desconcentração do espaço físico produtivo; empresas e indústrias multinacionais, o que significa que um carro, por exemplo, tem suas peças produzidas nos mais diferentes países, em especial nos do chamado Terceiro Mundo onde há menor rigidez nas legislações trabalhistas e pode ser montado em qualquer outro local; flexibilização tanto do trabalho quanto das funções que se desempenha no trabalho, o que significa que se no fordismo-taylorismo um mesmo trabalhador deve realizar exaustivamente uma mesma tarefa, neste novo modelo ele é responsável por diversas etapas da produção. O que é possibilitado principalmente pela evolução tecnológica, que permitiu que muitas das atividades antes realizadas por trabalhadores agora sejam feitas por máquinas; então, o operário apenas opera essas máquinas. O toyotismo caracteriza-se também pelo uso de técnicas de controle do produto e da produção; diminuição do tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade e intensidade do consumo. (ANTUNES, 1997; ANTUNES, 2005; TUMOLO, 1997; GORENDER, 1997).

Soma-se a estas características o avanço tecnológico que transformou as indústrias, tornando a microeletrônica sua base. Isso exigiu “o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais tais como: capacidade de análise, síntese, rapidez de respostas, criatividade diante de situações inesperadas, interpretação e uso de diferentes linguagens, capacidade para trabalhar em grupos, etc.” (TASSIGNY, s/a, p. 02). É esse o novo tipo de trabalhador que o modelo de produção exige da educação.

Para atender às necessidades do modelo toyotista, o trabalhador deve ser um profissional polivalente, ou seja, que domine uma série de funções e que tenha certa independência, capacidade de abstração e de tomar decisões.

O que a primeira vista pode indicar um maior domínio do processo de produção, na prática configura-se como um aumento da responsabilização; de tal forma que “hoje, muito mais do que durante a fase de hegemonia taylorista/fordista, o trabalhador é instigado a se autocontrolar, a auto-recriminar-se e, até mesmo, autopunir-se quando a produção não atinge a meta desejada” (ANTUNES, 2005, p. 53). Uma das principais conseqüências da implementação deste modelo de produção foi, além do desemprego estrutural, a existência e ampliação de trabalhos precários, parciais, terceirizado, sem nenhuma forma de proteção de leis trabalhistas.

Assim como no modelo anterior, são duas as principais exigências que se faz à educação: (1) profissionais altamente escolarizados e qualificados, que terão acesso à idealização de novas máquinas e de programação das mesmas; entretanto, a área principal deixa de ser aquela de gerenciamento e passa a ser as ligadas à informática e microeletrônica. E (2) a maioria dos profissionais deve ter uma escolaridade básica e que permita a compreensão global de um conjunto de tarefas, bem como o desenvolvimento da capacidade de abstração, seleção e trato de informações (TASSIGNY, s/a).

Esta diferenciação é concretizada por uma característica da educação institucionalizada, a saber, o fato dela ser dividida por níveis. Assim, enquanto o primeiro tipo de profissionais a que nos referimos exige maior escolarização, o segundo grupo, que composto pela maior parte dos trabalhadores, permanece necessitando apenas dos níveis elementares de ensino.

Entretanto, é necessário destacar que cada nível de escolaridade corresponde ao desenvolvimento de um tipo de estrutura e ordenamento psicológico, cujas características estão diretamente relacionadas às exigências do modelo de produção.

Portanto, a forma como a educação institucionalizada configura-se na sociedade brasileira atual tem por objetivo o desenvolvimento de dois tipos de sujeitos distintos. Ambos caracterizam-se por um conhecimento mais técnico do que crítico; ou seja, a educação escolar não tem como preocupação principal o desenvolvimento de indivíduos críticos e cientes de sua posição na estrutura social. Ao contrário, o objetivo é a transmissão de conhecimentos que possam ser aplicados exclusivamente na produção. Entretanto, quanto maior o nível de escolaridade, mais refinados os instrumentos psicológicos desenvolvidos, uma vez que o domínio da cultura torna-se mais elaborado. Portanto, ainda que os níveis superiores de educação também sejam pautados pela lógica neoliberal e objetivem o desenvolvimento de profissionais aptos para a produção no modelo toyotista, o faz desenvolvendo instrumentos psicológicos que possibilitam o domínio consciente de ao menos alguns aspectos da realidade e a conseqüente diminuição dos conteúdos inconscientes.

Para compreender tal afirmação, é preciso que nos detenhamos, a partir de agora, nos objetivos que a educação escolar brasileira possui, à partir da análise da LDB.

2.3 AS DETERMINAÇÕES DA EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA BRASILEIRA

Como vimos demonstrando ao longo deste capítulo, a educação é um instrumento que medeia o sujeito e a sociedade. A sociedade, composta pela base infra-estrutural e pela superestrutural (ou seja, tanto pelo modo de produção, relações de trabalho, força econômica; como pelas idéias, ideologia, costumes, instituições) deve ser interiorizada pelo indivíduo e, quando apropriadas, os processos e conteúdos culturais passam a compor o consciente individual. Entretanto, a educação é organizada de forma a fazer com que nem todas as construções sociais sejam apropriadas pelos indivíduos; as construções ideológicas, por exemplo, devem perder o seu caráter histórico e serem naturalizadas para atender às necessidades da sociedade, a qual está submetida aos interesses da classe dominante. Esta é uma relação que perpassa toda a vida dos sujeitos; é muitas vezes delineada e explicada em alguns contextos específicos; mas que não é comumente explicitada pelo sistema

educacional. Portanto, acabam por configurarem-se como aspectos inconscientes do psiquismo humano.

Explicaremos adiante como é possível que a educação seja apropriada ou não pelos indivíduos, depois de serem interiorizadas, e o faremos ao destacar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Isso nos permitirá detalhar como as funções e processos psicológicos aparecem inicialmente como construção social e em relação com os outros membros da coletividade para, posteriormente, serem convertidos em instrumentos internos; e também que em alguns casos não ocorre esta conversão.

Entretanto, é necessário que inicialmente tratemos das características da educação brasileira para compreender qual o sujeito que esta educação visa produzir. Quais as funções e processos que cada nível de ensino visa desenvolver, como cada nível se articula com o trabalho, o emprego e o desemprego são aspectos que detalharemos. Isso nos permitirá entender como se dá o processo de significação e construção de sentido, por parte dos trabalhadores desempregados, no que tange ao (próprio) desemprego.

Para que isso seja possível, partimos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996). Esta lei, que no ordenamento jurídico brasileiro situa-se imediatamente abaixo da Constituição, é tomada como a Carta Magna da Educação Nacional (SAVIANI, 2008) e tem por objetivo garantir e regular a educação nacional. Portanto, estabelece as características e objetivos de cada nível de escolarização no Brasil. Não trataremos de todos os artigos (noventa e dois, no total); apenas exemplificaremos alguns que nos permitem apreender como se caracteriza a educação nacional e como os diferentes níveis interferem no desenvolvimento dos indivíduos, principalmente no que se refere ao inconsciente.

É preciso que contextualizemos a LDB para não correremos o risco de repetir um princípio que temos criticado, a saber, a questão da naturalização das relações sociais e da a-historicidade das construções culturais. Isso posto, destacamos que as discussões a respeito da LDB iniciaram-se com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, que através do seu artigo 22, inciso XXIV, estabeleceu como competência privativamente da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988). Com isso, “inicia-se um amplo processo de discussão, proposição e negociação da LDB a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país” (ZANETTI, 1998, p.1).

Entre as primeiras discussões e a versão que foi promulgada, a LDB sofreu profundas e inúmeras transformações, marcadas pelo embate entre diferentes posições teóricas e pela defesa de interesses distintos; e consolidou-se como uma legislação marcadamente influenciada pelo neoliberalismo a partir da implementação de políticas educacionais que o Banco Mundial desenvolveu para a educação nos países latino-americanos (ZANETTI, 1998; LOPES e CAPRIO, s.d). Vejamos o que isso significou analisando alguns dos artigos que compõem esta lei.

De acordo com a LDB,

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

O primeiro artigo indica o reconhecimento da educação como um processo amplo, que perpassa diversas relações e momentos da vida dos indivíduos, e que se caracteriza pela presença de aspectos formais e informais no processo de constituição dele. Estabelecido este princípio, indica que cabe ao Estado a regulamentação da educação formal. Considerando que o Estado brasileiro adota os princípios neoliberais e coloca-se como defensor dos interesses da classe dominante, este parágrafo acaba por indicar também que a educação escolar terá caráter reprodutivista, ou seja, desenvolverá os sujeitos de forma a manter as estruturas sociais. O que é reforçado pelo parágrafo segundo, que indica a vinculação da educação ao mundo do trabalho e, portanto, a educação escolar objetiva o desenvolvimento de profissionais aptos para atuarem no mercado de trabalho brasileiro. Neste segundo parágrafo, portanto, é indicado a função social da educação e, indiretamente, o fato da escolarização ser pensada para uma classe específica, a dos trabalhadores.

Em seu segundo artigo, que inicia o título II, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, a LDB indica claramente a ideologia à qual se vincula:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A inspiração nos princípios de igualdade e solidariedade tais como propostas pelo liberalismo/neoliberalismo aparece, portanto, como um dos princípios fundamentais para a compreensão do ensino. Estes são especificados no próximo artigo:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

É possível perceber, neste artigo, construções ideológicas marcadas pelo ocultamento e/ou pela desconsideração das relações que se estabelecem na sociedade. No primeiro inciso, o indicativo de igualdade de acesso e permanência na escola ignora as necessidades dos sujeitos individuais, por exemplo, daqueles cuja situação socioeconômica exige o abandono da escola para o ingresso no mercado de trabalho. O inciso segundo indica o compromisso com um tipo específico de construção cultural; o artigo presente antes dos substantivos “cultura”, “pensamento”, “arte” e “saber” valorizam um tipo específico de cultura, pensamento, arte e saber que, podemos deduzir, trata-se da valorização das construções de uma classe específica. O que nos permite compreender que a escolarização é pensada por uma classe, mas aplicada à outra; e defende os interesses da classe que produz a educação e não aquela a cuja maioria se aplica. Os demais incisos continuam seguindo esta mesma lógica, da qual as principais características são a defesa dos interesses e das ideologias da classe dominante e a vinculação direta da educação com o trabalho; com um tipo específico de trabalho, é necessário destacar.

Estes princípios repercutem na forma como serão estruturados os níveis de educação, cuja análise nos deteremos agora.

No Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo I, Da Composição dos Níveis Escolares, a LDB indica, no artigo 21, que

Art. 21º. A educação escolar compõe -se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior (BRASIL, 1996).

Iniciemos, pois, a discussão sobre a educação básica. Ainda de acordo com a LDB, Capítulo II – Da educação Básica; Seção I – Das disposições gerais, ela indica que

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996)

De acordo com as construções neoliberais de educação, este nível de escolarização deve ser o mais incentivado (ZANETTI, 1998). Isso porque, como vimos, no atual paradigma de organização para o trabalho a maior parte dos trabalhadores não precisa possuir grande conhecimento técnico. Nossa sociedade, letrada e complexa, exige o desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores, tais como o domínio do processo de leitura e escrita e de alguma linguagem matemática, para que o indivíduo possa inserir-se na teia de relações sociais; mas as características do modelo de produção não determinam que elas sejam aprofundadas na maioria dos indivíduos. É função deste nível de escolarização o desenvolvimento destas funções básicas, elementares.

Para que possamos estabelecer de que funções estamos falando, é necessário que analisemos a estrutura curricular que a LDB impõe a estes níveis de escolarização.

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

Os currículos não são construções inocentes e desinteressadas, mas objetivam o desenvolvimento de determinadas características que atendam às necessidades do contexto no qual o currículo é estruturado. Como não poderia deixar de ser, é possível perceber por algumas das indicações os conteúdos e processos que se pretende desenvolver nos indivíduos por meio da escolarização. O primeiro fato a se considerar consta na redação do artigo 26 e refere-se à exigência de uma base nacional comum, a ser complementada pelas diferenças regionais. Este fato indica a necessidade de desenvolver nos indivíduos uma compreensão acerca da realidade brasileira e de sua construção cultural; mas o que podemos denominar de visão oficial da sociedade, ou seja, que será estruturada de maneira a manter a estrutura vigente.

Dentre as características a serem contempladas pelas diferenças sociais, este artigo se refere à necessidade de considerar, entre outros fatores, a economia regional. Isso, que se configura novamente como a vinculação da educação a uma forma específica de trabalho, mostra-se também como o primeiro indicativo da educação como construtora de conteúdos inconscientes.

Consideremos, para exemplificar, a escolarização realizada em um estado cuja economia é primária, como em Mato Grosso do Sul. Aqui, a pecuária e a agricultura são importantes motores da economia; o setor industrial é, em sua maior parte, composto pela agroindústria. São, portanto, aspectos que de acordo com a LDB deveriam compor a complementação curricular no que se refere à economia regional. Isso desenvolve nos indivíduos conteúdos e processos que são relacionadas a este tipo de produção e de atividade econômica. Entretanto, estes são setores que exigem pouca força de trabalho; tanto que a maior parte da mão-de-obra ativa é absorvida pelo setor terciário (GEPAPET, 2008). O setor terciário, por sua vez, exige

outras características e conhecimentos dos trabalhadores, que muitas vezes não coincidem com aqueles que foram transmitidos, ensinados. São conteúdos que foram apenas delineados pela escolarização e, portanto foram interiorizados pelos indivíduos. Entretanto, tais conteúdos não tiveram a mediação necessária para que se concretizassem como desenvolvimento. São, portanto, inconscientes.

Retornando à base curricular comum, encontramos novas disposições que nos permitem compreender como se dá o desenvolvimento psicológico nos sujeitos que passam por este nível de escolarização. O inciso primeiro indica que devem ser ensinadas a língua portuguesa, matemática, ciências naturais (o conhecimento do mundo físico e natural) e ciências políticas (o conhecimento da realidade social e política). Estes conteúdos são obrigatórios por permitirem o desenvolvimento de uma compreensão da realidade e da cultura brasileira, bem como de funções e processos necessários para inserir-se neste contexto.

A aprendizagem da língua portuguesa permite, além da comunicação, o desenvolvimento da estrutura da consciência. As funções de comunicação e interação estão disponíveis mesmo aos sujeitos que não passam pela escolarização; entretanto, além destas tornarem-se mais refinadas com o ensino da língua portuguesa, a aprendizagem da suas características semânticas, sintáticas, etc., que é o domínio da língua proporcionado pela escolarização permite que o indivíduo subordine sua ação à instrução verbal e o desenvolvimento do ato voluntário (LURIA, 2001). A capacidade de abstração também é desenvolvida por esta aprendizagem, bem como o desenvolvimento da atividade psíquica. A apropriação da linguagem matemática proporciona aos indivíduos o desenvolvimento de operações mentais, tais como a subtração, reversibilidade, classificação, raciocínio lógico-dedutivo e outras. Além disso, permite a abstração; a generalização; a dedução e outros processos que estruturam, compõem e promovem o pensamento.

É função da escolarização básica também o ensino das ciências políticas, que permitem a compreensão do sistema econômico e das relações sociais (ainda que de forma a ocultar as contradições que lhe são inerentes); das instituições; das regras de convivência que estão presentes na nossa sociedade e que devem ser apropriadas pelos alunos para orientar a atuação na realidade (SAVIANI, 2007). As ciências naturais, por sua vez, transmitem “elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza [e que] são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente” (SAVIANI,

2007, p. 160). Além disso, ao transmitir os fundamentos do método cartesiano, desenvolve a concepção da investigação científica como única possibilidade de alcançar o conhecimento verdadeiro bem como estrutura o pensamento para seguir etapas lógico-formais, que reproduzem algumas características deste método.

O segundo inciso torna obrigatório o ensino de artes. Lembremos que existe um estreito vínculo entre as artes e a esfera emocional do psiquismo humano. Como indica Vigotsky (2001, pág.315), a arte é uma produção resultante de um contexto social, cultural e econômico específico e caracteriza-se como “uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”. A incorporação das artes resulta, portanto, em desenvolvimento da esfera afetiva dos sujeitos que passam pela escolarização. Entretanto, destacamos que a organização do texto especifica que se trata de uma produção particular; o ensino “da arte” sugere que será tratada uma arte específica; aquela que é mais valorizada, a clássica, enfim, a produzida pela classe burguesa. As artes proporcionam uma representação social do mundo que quando apropriadas constroem no indivíduo concepções de belo, feio, certo, errado e outros valores que correspondem à produção da classe burguesa e, no entendo, são aprendidas como a-históricas e tomadas como próprias do sujeito que pensa, percebe, sente. Além disso, só a arte é tratada como cultura, desconsiderando-se assim a vasta construção cultural humana, indicando assim o caráter naturalizador que as demais construções adquirem neste modo de produção.

No próximo inciso, a LDB indica a necessidade de realização da educação física. A educação física é uma forma de educar o corpo e, portanto, desenvolve as características bio-fisiológicas do indivíduo. No geral, entende-se a educação física como a formação de hábitos e atitudes que promovam o desenvolvimento harmonioso do corpo humano, mediante instrução sobre higiene corporal e mental e vários e sistemáticos exercícios, esportes e jogos. Portanto, carrega o caráter de correção e aperfeiçoamento. Desenvolve também controle corporal consciente, propriopercepção, senso de direção, relações grupais e auxilia no processo de construção de funções como atenção e memória (COZAC, 2004).

Também consta no currículo obrigatório o ensino de História; da história do Brasil, ou seja, uma história específica, a oficial. Esta objetiva o desenvolvimento de uma representação da sociedade; a qual é usualmente ensinada como harmônica, na

qual são omitidas ou amortizadas as disputas de poder, os embates entre as classes, as contradições presentes na formação da sociedade brasileira.

Por fim, o ensino de uma língua estrangeira. O ensino de uma língua estrangeira desenvolve a concepção de formas distintas de representação e simbolização e, portanto aumenta a possibilidade de abstração. Ao mesmo tempo, insere os sujeitos no contexto de uma economia globalizada.

É necessário destacar que todos estes conteúdos e processos não são considerados isoladamente, mas integram-se na escola de maneira a se influenciarem continuamente. Assim, o que citamos como função desenvolvida pela ciência política, por exemplo, só pode ser apropriada quando se tem um domínio mínimo da língua portuguesa.

Destacamos ainda que, nas análises que faremos no próximo capítulo, utilizaremos as respostas de sujeitos que não chegaram a concluir este nível de ensino; o que significa que estes conteúdos e processos que citamos não foram necessariamente transmitidos a eles.

Vejamos, agora, as especificidades dos níveis Fundamental e Médio da educação básica, principalmente porque é a condição para a compreensão de como cada nível de ensino relaciona-se com o trabalho.

A LDB, no Título V – Dos Níveis e Modalidades da Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, Sessão III – Do Ensino Fundamental, artigo 32, afirma que

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação alterada pela Lei nº 11.274 de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

(...)

(BRASIL, 1996).

Destacamos, inicialmente, a afirmativa de que o objetivo é a formação básica do cidadão. Pela definição clássica, cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e

políticos de um Estado; entretanto, isso não é abordado pela LDB. Para formar um cidadão seria necessário instrumentalizá-lo para que pudesse conhecer e lutar pelos seus direitos, o que não é contemplado por esta Lei.

As determinações deste artigo regem um ensino que deve oferecer aos sujeitos uma compreensão da realidade e das leis, um conhecimento da sociedade e de seus valores, as suas produções artísticas e científicas, enfim, os fundamentos que permitam a construção de um cidadão ativo e, principalmente, apto para a continuidade da apreensão das construções históricas. É disso que se trata o Ensino Fundamental: oferecer as bases para a construção de uma consciência da realidade, do contexto brasileiro, dos valores e ideais que perpassam nossa sociedade (SAVIANI, 2007); o que resulta principalmente no desenvolvimento e estruturação da consciência e no desenvolvimento da atividade interna, além de especificidades que tratamos anteriormente.

É o único nível de ensino obrigatório, cabendo ao poder público garantir esse direito tanto para quem está na idade entre 6-14 anos (que representa o período obrigatório de escolarização) como para quem tem mais de 15, como reposição de direitos daqueles que não puderam passar por este nível de escolarização na idade regular (FREITAS, 2008).

Este nível de Ensino corresponde ao domínio básico das exigências técnicas do mercado de trabalho. Desenvolve sujeitos que estão aptos para ocupar os postos que exigem conhecimentos tais como leitura e escrita, mas não necessitam de conhecimentos técnicos aprofundados; sobre isso, Debrey (2003, p. 16) afirma que este nível de ensino “não deixa de se constituir em momento básico de articulação orgânica do ensino-aprendizagem para a futura qualificação técnico-profissional, como sistema do mercado e do sistema produtivo hegemônico”. Ou seja, instrumentaliza-o para participar de cursos técnicos, cuja característica basal é o desenvolvimento de capacidades específicas para atuar em um emprego determinado; por exemplo, cursos de operadora de caixa, eletricitista, telefonista e outros (GEPAPET, 2008).

A respeito do Ensino Médio consta na LDB, Título V – Dos Níveis e Modalidades da Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, Sessão IV – Do Ensino Médio, o artigo 35, que

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A principal característica do Ensino Fundamental, no que tange ao desenvolvimento das funções psicológicas e transmissão dos conteúdos com os quais as funções podem operar, é o fato de objetivar o refinamento e aperfeiçoamento das Funções Psicológicas Superiores já estabelecidas, conforme indica o inciso primeiro (ao afirmar que é finalidade do Ensino Médio a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental).

Sobre isso, podemos inferir que muitos conteúdos e processos que foram formados em decorrência do Ensino Fundamental permaneceram no indivíduo sob a forma de desenvolvimento interpsicológico, ou seja, como conteúdos inconscientes cuja utilização só pode ser realizada perante a mediação do outro. Cabe ao Ensino Médio a consolidação de tais funções como a efetivação em intrapsicológico; ou seja, a transformação destes conteúdos inconscientes em conscientes.

Além disso, no inciso II, fica mais evidente a preocupação com o estabelecimento de características a serem utilizadas no trabalho; por utilizar um termo muito presente no modelo toyotista de produção (“flexibilização”) estabelece uma relação na qual transforma trabalho em sinônimo de emprego. Percebemos, também, que evidencia a concepção na qual o indivíduo é o responsável pela sua inserção e sucesso (ou não) no trabalho; ao indicar que o prepara o educando para “continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” afirma que o indivíduo que possui o Ensino Médio está apto para inserir-se no mercado de trabalho, desde que consiga ser suficientemente capaz, flexível, inteligente.

Destacamos ainda o fato de, somente no inciso IV, começar a indicar a necessidade de relacionar a teoria com a prática. Com isso, evidencia uma concepção na qual estes dois aspectos são separados e primeiro aprende, depois faz.

Portanto, o Ensino Médio insere o sujeito na prática social, mas não de maneira direta; teria por função instrumentalizá-lo para dominar as técnicas de produção. Entretanto, o ensino técnico e tecnológico não ensina a ciência que produziu tal técnica (ou tecnologia) e, desta forma, deixa o sujeito tão alienado quanto ficaria se fosse só treinado para operar aquela técnica. Isso porque ele não sabe como nem porque utilizá-la, como pode ser modificada/adaptada, enfim, ele apenas repete o que lhe foi demonstrado. Para responder a esta necessidade, a LDB exige que o currículo seja organizado de acordo com o Artigo 36º, Seção IV, Capítulo II:

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Destacamos que, além de indicar a necessidade de aprofundamento e refinamento das Funções Psicológicas Superiores, conforme nos referimos acima, o Ensino Médio insere uma nova possibilidade: o desenvolvimento do senso crítico. A presença destas matérias é um demonstrativo da LDB como resultado do embate entre diferentes concepções teóricas e que por isso carrega algumas das contradições que estão presentes na sociedade brasileira.

Consideramos, também, que o Ensino Médio, tal qual regulamentado pela LDB, visa “educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das

relações sociais concretas, pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia ético-política” (KUENZER, 2000, p. 36). Outra importante consideração feita por Kuenzer (2000, p. 15) é o fato do Ministério da Educação afirmar que “o Ensino Médio agora é para a vida”. Implícita nesta concepção está o trabalho como não-vida e, portanto o Ensino Médio configura-se como uma tentativa de construir uma realidade dissociada do trabalho. Assim, constitui um modelo de educação no qual são retiradas as articulações com o mercado de trabalho, fazendo com que sujeitos acabem abandonando a escola por não reconhecerem que a educação que ela realiza seja de alguma utilidade para o mercado de trabalho.

Já nos referimos aos dados que indicam que alguns dos principais motivos do abandono da escola são o desinteresse ou a necessidade de trabalhar, aliadas à impossibilidade de realizar as duas atividades concomitantemente (GEPAPET, 2008). Esta característica do Ensino Médio nos demonstra que, embora na teoria seja um importante instrumento para a inserção social, na prática ele configura-se como uma política que está na contramão dos interesses e necessidades dos trabalhadores. Trata-se, desta forma, de um Ensino Médio propedêutico e elitizado (KUENZER, 2000).

Aos que concluem esta etapa de escolarização, surgem duas possibilidades para a continuidade nos estudos: os ensinos técnicos e os superiores. Por ser mais diretamente ligado ao objetivo de nosso trabalho, nos deteremos no segundo; entretanto, conforme explicitaremos, essa diferenciação tem sido cada vez mais tênue e os cursos superiores têm cada vez mais um caráter técnico; como indica Kuenzer (2000, p. 26), “o espaço para o trabalho disciplinado e metódico que a relação com o conhecimento exige, no processo de construção de significados e de produção científica, fica postergado para outro nível, ainda mais elitizado: o da pós-graduação”.

Vejamos, pois, quais as finalidades do Ensino Superior.

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da

cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Nos postulados da LDB o Ensino Superior tem por função a preparação de profissionais especializados, cujos conhecimentos de uma determinada ciência os habilitem para a atuação no mercado de trabalho de forma a desenvolver a sociedade brasileira. Para isso, tanto a educação realizada neste nível de ensino quanto a atuação realizada pelos profissionais nele formado devem sempre ter por norte a satisfação dos interesses sociais, a divulgação e aplicação dos conhecimentos e práticas de forma a resolver os problemas da sociedade brasileira. Desta forma, o Ensino Superior teria por função discutir os problemas que afetam a sociedade e contribuir para superá-los. Ele deveria ser integrado aos mais diversos setores, garantindo a difusão de toda a riqueza cultural produzida pela humanidade e explorada, sob a forma de pesquisa e produção, pelos cursos superiores.

Percebemos, com isso, uma clara diferença entre os níveis anteriores, que é o fato de estimular a criação. A criação; não reprodução do conhecimento. É um compromisso com a prática social, com a transformação da sociedade brasileira. Portanto, é eminentemente neste nível de ensino que estão dadas as bases para o desenvolvimento de Funções Psicológicas ainda mais elaboradas e que objetivem uma inserção na qual não existe apenas a adaptação, mas a transformação das condições sociais às quais o sujeito está subordinado. Este princípio perpassa quase todos os incisos.

É claro que a ideologia neoliberal também perpassa este nível de ensino e as criações e transformações objetivadas pela LDB não são relacionadas a revoluções ou transformações na estrutura social, mas apenas pequenas modificações que possibilitem manter construções ideológicas tais como a existência de mobilidade social, os princípios de igualdade e liberdade e outros.

Tanto está presente tal ideologia que é cada vez mais comum a existência cursos superiores de caráter técnico, que objetiva a formação de profissionais tecnicistas, para a realização de trabalhos simples. Existe uma crescente privatização desta modalidade de ensino, a qual é proclamada, com entusiasmo, como a transformação em “um mercado (...) que está se revelando muito grande, bastante lucrativo e competitivo, ampliando assim a prateleira de opções para os mais diversos perfis do consumidor” (CALDERÓN, 2000, p. 61).

Entretanto, mantém-se a necessidade, garantida pela legislação, de aliar teoria e prática, pesquisa e extensão e com isso o nível superior promove uma situação propícia para a apropriação dos elementos mais refinados e desenvolvidos da cultura. É a apropriação destes conteúdos que garante uma inserção ativa e participativa na realidade. O domínio de instrumentos, entendendo por domínio a transformação deles em Funções Psicológicas Superiores, partícipes do desenvolvimento, e não simples manipulação e uso reprodutivista, possibilita a ampliação da consciência.

O conhecimento proporcionado por esta modalidade de ensino permite um domínio da realidade que implica numa transformação, quando necessária, dos princípios, procedimentos e técnicas aprendidos para a correta aplicação nos mais diferentes ambientes. Portanto, os sujeitos com este nível de escolarização tendem a ter maior domínio da realidade e, portanto, uma atuação mais consciente por ser orientada principalmente por funções que já se concretizaram como desenvolvimento intrapsicológico.

Afirmamos que uma das características principais da escolarização é o fato dela desenvolver os indivíduos conforme as exigências e necessidades sociais. A educação é a mediação entre o homem e a sociedade; a escolarização, organizada para atender as necessidades de uma classe específica, objetiva a construção de um tipo específico de homem e cada nível de ensino, conforme os postulados da LDB, atua de maneira a garantir isso. Contudo, não podemos perder de vista o caráter transformador da apropriação. Ou seja, o fato do inconsciente (e da consciência), embora profundamente relacionado à escolarização, não ter o seu desenvolvimento restrito ao que ocorre no processo educacional. Além disso, as relações sociais são reproduzidas na escola e, portanto, também as contradições perpassam a educação escolar. Demonstramos isso ao indicar o abandono do estudo por desinteresse; mas esta não é a única forma de reagir à contradição.

A LDB visa o desenvolvimento de características específicas, muitas das quais visam a manutenção das relações sociais. Ela faz e não faz isso. Ela cria, sim, sujeitos subordinados à lógica neoliberal, muitos dos quais talvez orientem sempre suas ações, comportamentos e sentimentos de acordo com estas construções ideológicas. Mas ela também desenvolve instrumentos psicológicos e pela característica inerente ao processo de apropriação pode proporcionar o surgimento do novo. Nisto está a contradição da educação. E a importância dela.

É necessário, pois, que nos detenhamos nas características que a educação possui no nível individual, ou seja, de como ela atua transformando a base bio-fisiológica dos seres humanos objetivando a subjetivação das construções sociais.

2.4 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Para que possamos analisar como a organização social da educação reflete-se na construção de conteúdos do inconsciente individual, é necessário que explicitemos como a educação participa no processo de desenvolvimento. Para isso, detalharemos o que é desenvolvimento e como ele se relaciona com a aprendizagem.

De acordo com Vigotsky (1989, p. 174), o desenvolvimento refere-se à “conversión de las formas colectivas de colaboración en las formas individuales de la conducta”¹⁶. Ou, como esclarece Fino (2001, p. 8) trata-se do “processo de aprendizagem do uso de ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas”. Portanto, o desenvolvimento refere-se ao processo de apropriação das construções culturais de forma que elas passem a participar da constituição individual, determinando a maneira como ele irá comportar-se na realidade; trata-se, portanto, da construção das Funções Psicológicas Superiores.

Vigotsky e Luria (2007), ao estudarem o papel do instrumento e do signo no desenvolvimento, afirmaram que existem três condições básicas para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Estas podem ser tomadas como Leis Fundamentais do Desenvolvimento e é preciso que sejam detalhadas para

¹⁶“conversão das formas coletivas de colaboração nas formas individuais de conduta”(Tradução nossa).

que possamos compreender como os conteúdos e processos culturais podem ser aprendidos pelos sujeitos particulares.

A Primeira lei refere-se ao fato de que

la historia del desarrollo de cada una de las funciones psíquicas superiores no constituye una continuación directa y un ulterior perfeccionamiento de la función elemental correspondiente sino que implica un cambio radical de la propia dirección del desarrollo y el avance subsiguiente del proceso por líneas completamente nuevas; cada nueva función superior constituye así una neo-formación concreta¹⁷. (VIGOTSKY E LURIA, 2007, p. 51-52).

De acordo com essa lei, a construção das Funções Psicológicas Superiores não é simplesmente o aperfeiçoamento das Funções Primárias, mas uma completa revolução na qual as características biológicas, filogeneticamente herdadas, tornam-se qualitativamente superiores ao serem reconstruídas socialmente. Isso porque, como demonstrou Vigotsky (2000; 2001; 2005) as Funções Psicológicas Superiores têm como base as Funções Psicológicas Primárias, mas elas escapam do controle genético e concretizam-se como formas tipicamente humanas de organização mental e controle do comportamento. Isso porque as Funções Psicológicas Superiores possuem caráter sócio e é este o “aspecto que distingue as formas superiores de comportamento das formas inferiores. A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (VIGOTSKY, 1991, p. 59). As Funções Psicológicas Superiores passam a ser superiores justamente por poderem ser mediadas, auxiliando na resolução de um problema apoiadas nas construções culturais da humanidade.

Essa revolução só é possível porque os sujeitos são educados, ou seja, porque existe um processo mediador entre ele e a sociedade que permite que sejam criados instrumentos psicológicos que reproduzem as características dos instrumentos materiais, exteriores. Os problemas que precisam ser resolvidos, bem como algumas das possibilidades de resolução, são construções históricas e, portanto, devem ser ensinadas aos indivíduos. Como já demonstramos, até mesmo as necessidades

¹⁷ A história do desenvolvimento de cada uma das Funções Psicológicas Superiores não constituem uma continuação direta e um posterior aperfeiçoamento da função elemental correspondente, mas implica em uma mudança radical da própria direção do desenvolvimento e o avanço subsequente do processo por linhas completamente novas: cada nova função superior constitui assim uma neo-formação concreta. (Tradução nossa)

básicas são reorganizadas de acordo com as construções sociais e, nesse sentido, é preciso que haja um processo educativo que desenvolva estas características nos sujeitos.

Entretanto, é preciso considerar que as Funções Primárias não são extintas ou negadas pelas Superiores. Isso nos remete à Segunda Lei do Desenvolvimento.

Las funciones psíquicas superiores no se superponen como la segunda planta de un edificio sobre sus procesos elementares, sino que constituyen nuevos sistemas psíquicos que incluyen un complejo tejido de funciones elementares que, al ser incorporadas al nuevo sistema, comienzan entonces a actuar obedeciendo a nuevas leyes. Por consiguiente, cada función psíquica superior conforma una unidad de un orden más alto, que está determinada fundamentalmente por la particular combinación de una serie de funciones más elementales en una nueva unidad global¹⁸. (VIGOTSKY E LURIA, 2007, p. 53)

Existe, no psiquismo humano, uma interação entre os aspectos biológicos e sociais, cuja síntese representa as formas superiores de comportamento humano. Alguns aspectos são maturacionais no desenvolvimento, mas estes são diretamente influenciados pelas interações sociais; além disso, as funções primárias não desaparecem, mas são reorganizadas. A atenção voluntária, por exemplo, é uma Função Psicológica Superior constituída tendo como base a atenção biológica. As transformações filogenéticas desenvolveram este aspecto do psiquismo que faz com que os animais direcionem-se a determinados estímulos ambientais, de acordo com a sua intensidade. Assim, o bebê, por exemplo, tem uma atenção voltada aos mais diversos conteúdos que o circundam, passando do móvel às pessoas que estão próximas sem, no entanto, fixar-se em nenhum destes ou de outros estímulos. O direcionamento é determinado pela intensidade com que eles ocorrem, independente da relação que o sujeito possa estabelecer com eles.

Entretanto, ao desenvolver a atenção voluntária, os sujeitos podem concentrar-se em uma leitura, ainda que existam diversos outros estímulos no ambiente no qual ele realiza tal ação. Digamos que ele esteja sentado em um corredor em que passam muitas pessoas. Apesar dos diferentes estímulos ele continua com seu livro, avesso ao contínuo movimento e aos múltiplos estímulos que o cercam. Mas se

¹⁸ As Funções Psicológicas Superiores não se sobrepõe como uma segunda planta de um edifício sobre os seus processos elementares, mas constituem novos sistemas psíquicos que incluem um complexo tecido de funções elementares que, ao serem incorporadas ao novo sistema, começam então a atuar obedecendo a novas leis. Por conseguinte, cada Função Psicológica Superior constitui uma unidade de uma ordem mais alta, que está determinada fundamentalmente pela particular combinação de uma série de funções mais elementares em uma nova unidade global. (Tradução nossa).

uma das pessoas que passa próximo a ele derruba um determinado objeto, fazendo um grande barulho, isso dispersa a atenção deste leitor. Esta é uma determinação da atenção primária: um barulho alto pode indicar perigo e, portanto, é necessário direcionar a atenção para a origem dele. Entretanto, também a atenção primária foi reordenada; e o que pode dispersar a atenção, ao invés de um barulho alto, é uma pessoa chamando-o pelo nome. O nome é uma construção social que atua como um forte estímulo ambiental, direcionando a atenção do sujeito para a origem deste estímulo (OLIVEIRA, 1997). Assim, “as funções inferiores não desaparecem numa psique madura, mas são estruturadas e organizadas segundo objetivos sociais e meios de conduta especificamente humanos” (KOZULIN, 2002, p. 117).

É função da educação, portanto, estruturar e organizar as funções primárias. A escolarização realiza este processo cotidianamente, por exemplo, ao fazer com que os sujeitos sentem-se uns atrás dos outros e, apesar de inúmeros outros estímulos, concentrem-se unicamente no professor. Concentração não é um processo que se desenvolve espontaneamente, mas é produzido nos indivíduos por meio da educação.

Tratemos, agora, da terceira e última lei. De acordo com Vigotsky e Luria (1997, p. 54)

En procesos patológicos en que se produce la desintegración de las funciones psíquicas superiores, la conexión que primero queda destruida es la existente entre las funciones simbólicas e las naturales, lo que provoca la desconexión de una serie de procesos naturales que comienzan entonces a funcionar según sus primitivas leyes, estos es, como estructuras psíquicas más o menos independientes. De modo que la desintegración de las funciones psíquicas superiores viene a ser cualitativamente un proceso inverso al de su construcción¹⁹.

Esta lei nos remete à necessidade de não perder de vista o caráter de unicidade que possuem as Funções Psicológicas Superiores. Cada uma das funções desenvolvidas ao longo da vida dos sujeitos integra-se às que existiam anteriormente e reorganizam-nas. Desta forma, elas não podem ser compreendidas separadamente; não é possível considerar a Atenção sem a Memória, estas sem as demais categorias constituintes do psiquismo tais como a Identidade e a Afetividade e assim

¹⁹ Em processos patológicos em que se produz a desintegração das Funções Psicológicas Superiores, a conexão que primeiro se desfaz é a existente entre as funções simbólicas e as naturais, o que provoca a desconexão de uma série de processos naturais que comecem então a funcionar segundo suas leis primitivas, isto é, como estruturas psíquicas mais ou menos independentes. De modo que a desintegração das Funções Psicológicas Superiores vêm a ser qualitativamente um processo inverso à sua construção. (Tradução nossa).

sucessivamente. Juntas elas compõem e promovem o funcionamento da consciência, que representa a forma como todas estas funções se organizam e objetivam-se no comportamento em determinado momento. Esta organização se configurará de acordo com as exigências do contexto e, portanto, também são construídas socialmente por meio da aprendizagem de conteúdos e processos culturais.

Estas leis nos demonstram que o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores reorganizam a estrutura biológica e isso é possibilitado pela aquisição e transformação das construções culturais. Portanto, é proporcionada pela educação.

Desta forma, o desenvolvimento é o contínuo processo de aquisição e complexificação das Funções Psicológicas Superiores. Por ser um processo de transformação dos elementos culturais em estruturas psíquicas individuais existe uma estreita relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Cavalcanti (2005, p. 194) indica uma “relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem, sendo a aprendizagem um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no desenvolvimento humano”. Aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, dois processos indissociáveis para a compreensão da educação como constituinte dos aspectos inconscientes do psiquismo.

De acordo com Vigotsky (1991, p. 102) aprendizagem e desenvolvimento não se sobrepõem, não se igualam; mas também não são independentes. O que ocorre é o estabelecimento de uma “unidade, mas não identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno”. O desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem que, por sua vez, depende do nível de desenvolvimento já alcançado. Nessa relação,

aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKY, 1991, p. 101).

Sobre isso, Van der Veer e Valsiner (2001, p. 341, grifos no original) indicam que

no processo de ensino/aprendizagem, novas capacidades podem ser desenvolvidas, *as quais levam ao surgimento de operações psicológicas qualitativamente novas*. À medida que a criança vai se desenvolvendo (sem que a capacidade específica volte a ser treinada), essa capacidade pode desaparecer aos poucos, mas a *operação psicológica* (por exemplo, orientação para o planejamento quando se resolve um problema) permanece e é aplicável a outras tarefas (Luria e Mirenova, 1936e, p. 504). A síntese qualitativa de operações psicológicas com base em capacidades que surgem na experiência entre indivíduos (ensino/aprendizagem) permanece como um mecanismo ‘adquirido’ para o controle de outros processos psicológicos.

Isso significa que a aprendizagem não é meramente a possibilidade de repetição do que foi percebido (embora, como veremos em seguida, a imitação tenha um importante papel nesse processo); trata-se da construção de processos. Podemos explicitar essa afirmação com o seguinte exemplo: um sujeito que tenha aprendido a realizar funções de segundo grau. Anos depois ele pode não utilizar mais as fórmulas em suas atividades do dia-a-dia; entretanto, caso tenha realmente aprendido mantém-se nele a possibilidade de resolver problemas complexos de acordo com etapas seguindo uma seqüência lógica-matemática.

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na ótica da Teoria Psicológica Sócio-Histórica só pode ser compreendida a partir de um conceito, elaborado por Vigotsky (1997; 1991; 2005): a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP refere-se à

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 companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 1991, p. 97);

De acordo com ele, as teorias que versam sobre o desenvolvimento analisam apenas aqueles processos que já estão estabelecidos, concretizados. Entretanto, isso não tem relevância para a aprendizagem; se determinado conteúdo ou processo já esta formado, a aprendizagem é vã. Entretanto, ao se considerar como parte do desenvolvimento também o que o sujeito pode fazer com auxílio, a aprendizagem pode direcionar-se para as funções que ainda não amadureceram, mas que já estão presentes no indivíduo.

Isso porque, para Vigotsky (1989; 2000), as Funções Psicológicas Superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento: a primeira de maneira interpsicológica e a segunda de maneira intrapsicológica. A ZDP é a diferença entre

estes dois níveis de desenvolvimento. A educação deve ser organizada de maneira a promover as funções interpsicológicas, ou seja, implementar aquelas cujas determinações já se expressam na atividade em grupo, já fazem parte do comportamento do indivíduo, mas ainda não foram completamente efetivadas, a ponto de fazerem parte da constituição da consciência. É possível perceber que determinada função transformou-se em intrapsicológica quando o indivíduo utiliza-a para a organização consciente do seu comportamento.

Tomemos como exemplo um procedimento realizado com duas crianças, cujo objetivo é identificar o nível de desenvolvimento. Ambas, ao realizarem testes psicológicos que indicavam o nível de desenvolvimento, obtiveram resultados que naquele grupo caracteriza as capacidades dos sujeitos com a idade mental de oito anos. Os resultados alcançados e tomados como o nível de desenvolvimento referem-se aos processos que já foram concretizados como intrapsicológicos. Entretanto, quando auxiliadas por outra pessoa (que lhes fazia perguntas direcionadoras; que chamava a atenção para determinado aspecto do problema, etc.) uma delas atingiu o nível padronizado para a idade de 12 anos; enquanto a outra atingiu apenas o de 10 anos. Isso demonstra que o nível de desenvolvimento não pode ser considerado o mesmo para os dois sujeitos quando são abordadas também as funções interpsicológicas, sobre as quais o indivíduo ainda não tem controle consciente, mas que são utilizadas quando ele é orientado por outros sujeitos (VIGOTSKY, 1991).

Neste sentido, é preciso destacar que a ZDP caracteriza-se como uma construção social na qual o desenvolvimento real e o possível são determinações de um contexto específico. Este contexto indica qual o desenvolvimento necessário a uma idade específica, a uma situação concreta, a contextos determinados; ou seja, é a sociedade na qual o indivíduo está inserido que determina os processos e conteúdos que um sujeito deve dominar aos oito anos, por exemplo. A ZDP inclui, pois, os aspectos normativos do desenvolvimento (HEDEGAARD, 2002). A educação, especialmente a institucionalizada, é a principal forma de concretização desta característica da ZDP, uma vez que ela indica o que deve ser ensinado em cada nível de ensino, para que o sujeito se torne membro pleno da sociedade onde vive por nela atuar conforme os parâmetros da cultura vigente.

É necessário que façamos uma ressalva. A Teoria Sócio-histórica é uma teoria de abordagem genética, o que significa que ela busca a origem (ou a gênese, conforme a etimologia da palavra nos remete) das Funções Psicológicas (REGO,

1995; OLIVEIRA, 1997). Portanto, Vigotsky, seus colaboradores e estudiosos de sua obra buscaram principalmente nas crianças a formação dos processos psíquicos. Entretanto, isso não significa que a Psicologia Sócio-histórica tome o desenvolvimento como encerrado em determinada etapa. Ao contrário, este é um processo contínuo, que perpassa toda a vida do sujeito e que pode ser alterado ou mudar de direção continuamente.

O papel determinante no desenvolvimento é desempenhado pela atividade principal atribuída pela norma sócio-cultural a cada faixa etária. É a mudança na atividade que promoverá também a alteração no curso do desenvolvimento, independente da idade cronológica do sujeito. (FACCI, 2004). Luria (2002), por exemplo, estudou os fundamentos culturais e sociais do desenvolvimento cognitivo em adultos que viviam no Uzbequistão e na Kirghizia, quando da criação da União Soviética; e demonstrou que a alteração do sistema econômico e as transformações decorrentes desta modificação, especialmente a nova forma de produção e a escolarização massiva dos trabalhadores, provocaram uma profunda reestruturação dos processos cognitivos básicos dos sujeitos. Portanto, embora em alguns momentos estes autores se refiram aos processos que ocorrem nas crianças, o mesmo é válido para sujeitos de todas as idades.

Neste entendimento, a Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se ao caminho que o indivíduo deve percorrer para que ocorra a transformação no curso do desenvolvimento. Ou seja, a ZDP indica o que desenvolver para que as funções que ainda caracterizam-se por serem interpsicológicas (estarem a disposição dos sujeitos no meio sócio-cultural e serem necessárias para que ele se torne um sujeito apto a utilizar os instrumentos práticos e psíquicos) para transformá-las em intrapsicológicas (capacidades e características individuais). Este processo consiste em uma radical alteração da estrutura do comportamento, uma vez que ao serem apropriadas tais funções reorganizam a consciência individual e modificam a forma como os sujeitos atuam na realidade. Por sua vez, esta alteração possibilita o desenvolvimento de outras funções interpsicológicas, qualitativamente superiores, alterando também a estrutura do inconsciente.

Neste processo de transformação de funções inter em funções intrapsicológicas, destaca-se a importância da imitação para sujeitos com qualquer idade, pois trata-se do início do processo de desenvolvimento de novas Funções Psicológicas Superiores. Vigotsky (1991, p. 99) demonstrou que a imitação promove

o desenvolvimento e afirmava que “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades”. Portanto, a capacidade imitativa é indicador das capacidades instaladas na ZDP uma vez que as possibilidades de imitar não são ilimitadas, só é possível imitar aquilo que já tem elementos desenvolvidos no sujeito, mas ainda não ganharam os processos e/ou conteúdos que os caracterizam naquele grupo cultural. Como afirma Vigotsky (1991, p. 99),

pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. Por exemplo, se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes a copiasse.

A imitação, portanto, é um processo que precisa ter como ponto de partida alguma função já desenvolvida. Essa servirá de base para que se inicie o processo de construção interpsicológica de novas funções; esta relação se dá conforme o condicionamento operante, tal como ele foi proposto por Pavlov (s/a). Vejamos o que isso significa.

O emparelhamento de estímulos permitiu que o organismo biológico fosse alterado, o que possibilitou a formação de novas conexões e, a partir disso, o sujeito pode desenvolver as bases das funções psicológicas que não estavam disponíveis em sua estrutura inicial e complexificar as que existem em seu aparato biológico. Ou seja, transformar as funções biológicas e elementares em funções superiores, culturais.

Ao emparelhar estímulos, o que não tem significação é relacionado aos elementos que possuem significações biológicas, o que permite que o meio externo modifique o meio interno. A partir de então este meio interno passa a funcionar como mediador da relação entre o homem e o ambiente (LEONTIEV *et al*, 2005). Desde o início, pois, há uma relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, em que as causas externas atuam através das condições internas, que por sua vez foram desenvolvidas como resultado de condicionamentos operantes.

Este fato indica que a aprendizagem provoca revoluções psíquicas que resultam em alterações morfofisiológicas e constituem os aspectos biológicos do

desenvolvimento. A aquisição da linguagem é uma destas revoluções, pois permite que os instrumentos mediacionais sejam constantemente aperfeiçoados, de forma que o externo (modificado) passe a constituir o interno, possibilitando o contínuo desenvolvimento. Esta afirmação é amparada no princípio de que “apesar das diferenças existentes entre as estruturas internas e a conduta externa, existe nestes elementos diferentes a propriedade de cristalizarem-se em um mesmo sistema, devido a características funcionais semelhantes (...)” (LEÃO, 1999, p. 22). Assim, os elementos mediadores funcionam porque contêm características comuns ao organismo e à sociedade, nos dois pólos desta interação.

Desta forma, os sujeitos não se adaptam ao mundo dos objetos humanos, mas apropriam-se deles ao construírem as Funções Psicológicas Superiores que permitem que lidem com estes objetos. Este processo é proporcionado pela educação. Nela, os conhecimentos adquiridos são modificados e particularizados de acordo com a atividade de cada sujeito e podem tornar-se constituintes de sua consciência e, quando o fazem, possibilitam que novas funções sejam desenvolvidas. Entretanto, “para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento” (VIGOTSKY, 1991, p. 64). Portanto, nem todas as funções interpsicológicas consolidam-se como desenvolvimento intrapsicológico; as que não o fazem, constituem o inconsciente.

Existe, em alguns casos, o domínio de determinadas características de um conteúdo ou processo cultural, assinalando assim o desenvolvimento real destas funções; e existem características que permanecem apenas sob a forma de potencialidades, que podem ser reproduzidas pela imitação, mas cujas significações o sujeito não domina de forma independente.

Percebemos nessa explicação uma aproximação do que Vigotsky (1999; 2004) explica como sendo o aspecto inconsciente do psiquismo humano. Ele diz, por exemplo, que o inconsciente “é potencialmente consciente” (VIGOTSKY, 1999, p. 156). Além disso, Vigotsky (1987, p. 78) indica ser uma das leis fundamentais que regem o desenvolvimento psicológico o fato de que “a consciência e o controle aparecem apenas num estágio tardio do desenvolvimento de uma função, após esta ter sido utilizada e praticada inconsciente e espontaneamente”. Pensamos ser essa a relação que se estabelece entre a Zona de Desenvolvimento Potencial e o inconsciente: os processos inconscientes são aqueles que participam do psiquismo,

por terem sido interiorizados pelos sujeitos por meio de sua atividade; fazem parte da ZDP, mas não se concretizaram como desenvolvimento real.

Neste processo de transformação do desenvolvimento potencial em desenvolvimento real é necessário considerar também a atividade do sujeito, uma vez que ele não é modelado exclusivamente pelas ações exteriores. Como afirma Kostiuk (2005, p. 55-56) existem situações em que, apesar de participar da sua ZDP, os conteúdos não se concretizam como desenvolvimento real por contradizer algumas de suas condições subjetivas. Ele afirma, citando como exemplo a formação de normas morais que regulam o comportamento do aluno na escola, que este processo é

diferente, segundo os indivíduos. Depende dos impulsos causais da ação, da situação subjetiva, das características das atitudes desenvolvidas pelo estudante nas etapas precedentes perante o docente, a escola e o trabalho escolar, a família. Perante um terreno subjetivo favorável, estas exigências são absorvidas imediatamente e dão logo um resultado ativo. Pelo contrário, se entram em conflito com atitudes subjetivas já formadas e mais ou menos estabilizadas perante o mundo circundante, são compreendidas apenas formalmente, não “se fixam” por inteiro e, portanto, não assumem nenhuma função reguladora. (...) Os fatos demonstram que as exigências feitas ao estudante, e compreendidas por este, não produzem o efeito desejado se entram em conflito com os impulsos causais de sua atividade (...).

Portanto, a aprendizagem depende da atividade do indivíduo. Isso pode ser compreendido pelo próprio mecanismo desta Função Psicológica; afinal, o motivo desencadeador direciona o sujeito para um objeto específico. Desta forma, os motivos interferem na determinação de quais dos conteúdos presentes na ZDP serão concretizados como desenvolvimento real. Quando os motivos impulsionam a atividade para determinada direção o faz em detrimento de outros objetos; a atividade amplia minha consciência até os limites do alcance dos meus motivos.

Mas a realidade não se limita à minha atividade, ela é incrivelmente mais rica e complexa. Serei bombardeada com inúmeros outros estímulos que não farão parte da minha consciência por não dizerem respeito, ou ao menos não diretamente, à minha atividade. Assim, ler um livro para passar em uma prova é diferente de ler por interessar-me pelo assunto: no primeiro caso, o motivo é tirar boas notas ou passar de ano e, neste caso, os conteúdos de leitura não atuarão na minha consciência, não atuarão na modificação de meus comportamentos (LEONTIEV, 2006). Saber não é ter consciência. O que sei de um acontecimento não é o que constitui minha

consciência, mas o sentido que isso tem para mim, a forma como isso direciona minha atividade, organiza minha consciência.

Portanto, é imprescindível destacar que também a afetividade participa da construção do processo de desenvolvimento, proporcionado pela consolidação dos conhecimentos adquiridos por meio da aprendizagem. Sob a forma de motivação, como explicitamos acima, é a esfera emocional que direciona o sujeito para um ou outro conhecimento, uma forma ou outra de construção da realidade. Ao contrário da concepção muito difundida na ciência moderna, a qual afirma o caráter negativo da emoção, a Psicologia Sócio-histórica toma-a como eixo central na construção do conhecimento. Como afirma Sawaia (2000, p. 02) “a emoção em sua obra [refere-se à Vigotsky] nunca foi o bandido do conhecimento, provocador de erros e perturbador da ordem natural, mas, a base da construção do conhecimento”. Na seqüência, afirma ainda que os afetos, o aspecto emocional de acordo com esta teoria,

deixam de ser estado, com sentido único cristalizado até nos compêndios científicos e tornam-se processos que se configuram continuamente, mediados pelos significados e situações sociais. De perturbadores, passam a reveladores do subtexto das palavras e propulsores ou inibidores do conhecimento. Eles dão colorido à vida e ao conhecimento e possibilitam a criação e não valeria a pena conhecer se não experimentássemos alegria e paixão. (SAWAIA, 2000, p. 20)

Entretanto, o psiquismo é determinado por exigências do momento histórico e em alguns contextos um aspecto ganha mais importância que outro. Nossa sociedade, por exemplo, privilegia a razão em detrimento da emoção. A primazia que se dá à razão faz com que se rompam os nexos estruturantes desta relação, o que resulta na impossibilidade de criação e no desenvolvimento do inconsciente. É esta a principal consequência da separação entre estas duas esferas estruturantes do psiquismo humano. É a esfera afetiva que, dotada de possibilidade criativa, motiva e direciona o indivíduo, oferece a ele a possibilidade de desenvolver instrumentos para a satisfação de suas necessidades. A separação entre razão e emoção ou afetividade e intelecto é uma construção histórica que implica na impossibilidade de perceber quais os motivos direcionadores da atividade, quais as necessidades individuais, que aspectos da realidade eu seleciono para atuar e transformar a realidade. Todas estas possibilidades da emoção não se concretizam, permanecendo de maneira inconsciente; as racionalizações que objetivam explicar o comportamento, mas que não consideram as motivações pessoais, não abarcam a complexidade individual.

Além disso, é preciso considerar que é a emoção que direciona a atividade, o que inclui a atividade intelectual, e por isso a aquisição de determinados conhecimentos pode parecer desnecessária para o sujeito. Um dos motivos alegados por sujeitos que abandonam a educação escolar, por exemplo, é desistência por desinteresse. O que pode ser explicada pela escola não poder responder às questões que os sujeitos encontram no dia-a-dia (GEPAPET, 2008).

Entretanto, é necessário não perder de vista o fato de a educação ser condicionada pelo contexto sócio-econômico; a educação, justamente por se tratar do processo de humanização dos indivíduos, não é realizada aleatoriamente, mas determinada por regras e estabelecida de acordo com o contexto no qual é realizada; este determina que aspectos da cultura serão transmitidos, com qual intensidade e profundidade, sempre tendo em vista um objetivo definido. Isso nos faz retomarmos a importância que possuem os processos educativos na construção do psiquismo, e de como a escolarização interfere na estruturação do inconsciente. Sem, no entanto, perdermos de vista a importância que o indivíduo possui neste processo.

Vigotsky (1987, p. 74) ressalta um aspecto a se considerar quando tratamos da escolarização ao indicar que

a mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue a seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, e quanto à atividade da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o seu início até a sua forma final.

Para compreender esta afirmação é necessário analisar a relação que ele estabelece entre conceitos científicos dos conceitos espontâneos. Esta diferenciação também nos permite compreender porque a educação não institucionalizada tende a desenvolver mais conteúdos e processos inconscientes.

A formação de conceitos é um processo criativo que se orienta para a solução de problemas. Este processo foi uma das preocupações de Vigotsky por ser condição para o conhecimento do mundo, uma vez que a formação de conceitos implica na categorização do real, conferindo-lhe significados. Desta forma, o desenvolvimento do pensamento conceitual permite uma modificação na relação cognitiva do homem com o mundo (CAVALCANTI, 2005).

A formação de conceitos é um processo que independe da escolarização, mas com ela ganha força e complexidade. Os conceitos espontâneos surgem do confronto com uma situação concreta e são assistemáticos. O conceito científico, ao contrário, é desde o princípio mediado por outros conceitos e pelas construções sociais que os caracterizam, ou seja, “a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos”. (VIGOTSKY, 1987, p. 80). O que distingue fundamentalmente o conceito científico é a presença de um sistema, ou seja, o fato dele estabelecer relações e conexões com outros conceitos.

Nesta direção, os conceitos científicos caracterizam-se por serem construções sociais, que se concretizaram sob a forma de explicações dos diferentes fenômenos presentes na realidade. Eles extrapolam as experiências prática e agregam as explicações teóricas, que permitem uma superação qualitativa da experiência prática. Portanto, enquanto os conceitos espontâneos caracterizam-se por serem conhecimentos tácitos, os científicos são construções sociais e carregam consigo as diferentes determinações sociais, o que inclui o sistema ideológico no qual foi constituído, a classe (usualmente a burguesa) do qual ele se originou, etc. A função da escola é a transmissão deste tipo de conceito, embora para que isso seja possível é preciso partir dos conceitos espontâneos, já estabelecidos nos sujeitos que aprendem. Isto porque, de acordo com a perspectiva sócio-histórica, a função da educação escolarizada é transmitir a cultura mais avançada de determinado grupo social. Esta, neste período histórico, é a ciência; que se caracteriza por organizar o conhecimento em sistemas de conceitos, que são as teorias.

Além disso, o domínio do conceito científico passa a fazer parte do desenvolvimento do sujeito, que o utiliza nas suas relações do dia-a-dia e faz com que ele tenha uma apreensão da realidade cuja experiência imediata não possibilitaria. Essa conversão em conceito cotidiano também permite que ele sirva de base para a aquisição de novos conceitos, mais desenvolvidos.

Nesta relação, níveis de escolarização mais altos deveriam proporcionar aos sujeitos que, ao adquirir conceitos científicos, estes fossem facilmente integrados e relacionados a sistemas já desenvolvidos. Mediados pelos conceitos científicos, os conceitos espontâneos rapidamente se integram em uma estrutura permitindo o domínio dos diferentes aspectos que fazem parte dele. Essa diferença reflete-se na

relação entre aprendizagem e desenvolvimento que ocorre nas relações cotidianas e naquela que ocorre no contexto escolar.

É preciso não perder de vista o fato de que o desenvolvimento “nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta”. (VIGOTSKY, 1991, p. 102); pode perfeitamente ocorrer que um sujeito não tenha um bom rendimento na escola, mas desenvolva brilhantemente atividades na família ou em outros grupos (LEONTIEV, 2004). Afinal o processo de aprendizagem depende da atividade do sujeito, que por sua vez é determinada pelos motivos que a engendram.

Mas é inegável que a aquisição de conceitos espontâneos depende exclusivamente da própria experiência, enquanto os conceitos científicos, que dependem da educação institucionalizada, têm a possibilidade de abarcar toda a complexidade das construções da nossa civilização. Esta característica da educação escolar possibilita que as Funções Psicológicas Superiores construídas a partir do acesso à educação escolarizada sejam mais intrincadas, refinadas, abarquem a complexidade da cultura produzida pelo trabalho humano. Portanto, a escolarização desenvolve certo tipo de consciência por permitir que o sujeito compreenda algumas das determinações às quais está subordinado e como ele se insere na realidade; permite também que seus conhecimentos sejam aplicados nas mais diferentes esferas da vida. Esta relação entre conceitos científicos e espontâneos, portanto, é fundamental na apreensão de como a educação escolar relaciona-se com conteúdos inconscientes, e porque níveis de escolarização mais elevados devem proporcionar a diminuição deste aspecto inconsciente do psiquismo. Portanto, detalhemo-na.

O processo educacional oferece aos indivíduos a possibilidade de conceitualização, de aprender significações que lhe instrumentalizem para lidar com a realidade sócio-culturalmente produzida. Os conceitos científicos oferecidos neste processo são mais complexos e detalhados; e são estabelecidas relações entre os diferentes conceitos.

A aquisição de conceitos científicos transforma, destrói um espontâneo, visto que ao colocá-lo em um sistema explicativo revela aquilo que a prática não permite entender e desfaz o conhecimento produzido só empiricamente. Portanto, a aquisição de conceitos espontâneos é uma construção pautada por uma relação mais direta com a realidade. As mediações realidades, por não terem por função o processo educativo, tendem a não contemplar toda a complexidade da realidade, desenvolvendo uma

concepção pautada pela resolução pontual de um problema encontrado em uma situação prática do dia-a-dia. Portanto, o sujeito tem disponível apenas aqueles aspectos presentes no contexto situacional do qual ele faz parte. Esta forma de elaboração de conceitos espontâneos faz com que um conceito apreendido em determinada situação não possa ser transferido e utilizado em situações análogas; pois o novo romperia alguns dos nexos e possibilidades destes conceitos. Assim, muitas das Funções Psicológicas, embora estejam presentes sob a forma de possibilidades não são concretizadas, se tornam desenvolvimento real, conquanto parciais. Assim, as funções psicológicas permanecem restritas às atividades diretamente vinculadas à experiência do sujeito ou do grupo, não pode generalizar para explicar para além da situação na qual foi constituído. Permanecem, portanto, inconscientes.

É este processo que explica o que afirmamos anteriormente a respeito da aprendizagem dos conteúdos ideológicos transmitidos pelos meios de comunicação. Os sujeitos são bombardeados com propagandas que indicam a necessidade de se consumir para ser aceito, para ser feliz, para inserir-se em um grupo, para viver, enfim. Entretanto, estas relações não são explicadas, detalhadas, mas estão apenas implícitas; não é dito compre que você será feliz, mas mostra como a felicidade esta estampada no rosto de quem comprou. Esta ausência das conexões abstratas entre os diferentes nexos que estruturam a relação que é demonstrada faz com que eu perceba, inconscientemente, que com um carro novo eu vou ser feliz; mas esta relação aparece, conscientemente, como: eu preciso de um carro novo. A educação não escolarizada institucionalizada, portanto, tende a criar mais conteúdos inconscientes, o que representa uma impossibilidade de entender e explicar o próprio comportamento. Ainda que seja necessário considerar que este processo também ocorre na escola, visto que as determinações ideológicas que sustentam a sociedade de classe precisa que os nexos não sejam apreendidos conscientemente. Isto pode ser demonstrado também na legislação, que indica o que deve ser ensinado em cada nível de ensino e para que serve o ensino nestes níveis.

Outra importante consideração acerca do desenvolvimento de conceitos pela escolarização é o fato de que eles vão se tornando cada vez mais refinados e complexos a medida que os níveis de ensino avançam. E, ao tornarem-se conteúdos e processos das funções intrapsicológicas, passam a atuar como mediadores na aquisição de novos conteúdos e processos. Assim, ainda que os conceitos tendam a

manter uma interdependência, são estabelecidos diferentes vínculos e nexos causais e a cada etapa do processo de aprendizagem o domínio dos conceitos torna-se mais refinado. Essa relação manifesta-se na consciência: quanto maior o nível de escolarização, mais apuradas as Funções Psicológicas; o que permite que a aquisição de novos conceitos passe a ser mediada por esses conceitos científicos e, portanto, o sujeito tem maiores possibilidades de atuar na realidade

É preciso considerar que a diferença de distribuição de cultura é uma característica da sociedade capitalista e que tem sido ampliada com o incremento da ideologia neoliberal; ela resulta na constante e crescente incapacidade dos sujeitos da classe trabalhadora perceberem a realidade opressora na qual eles estão inseridos. Nesta direção, é necessário considerar que a aquisição de conceitos científicos, pela classe trabalhadora, é condição para o desenvolvimento de funções psicológicas que permitam uma atuação transformadora, capaz de satisfazer às necessidades destes sujeitos.

Isso posto, preocuparemos-nos agora na compreensão de como a escolarização tem desenvolvido os conteúdos e processos inconscientes. Destacamos que para compreender como a educação interfere na constituição do inconsciente dos trabalhadores desempregados elegemos dois grupos: aquele cujo nível de escolarização dos sujeitos é o Ensino Fundamental Incompleto e o outro integrado por trabalhadores com o nível escolar da Pós-graduação. Um dos motivos para esta escolha justifica-se pela escolarização caracterizar-se por ser dividida em níveis, cada qual com objetivos sociais distintos. O desenvolvimento das funções psicológicas individuais, portanto, refletirá esta diferenciação. É preciso ter em vista que a aprendizagem não é cópia, mas apropriação; e como tal os conteúdos e processos sofrem modificações quando passam a compor as subjetividades. Mas, por terem tido afetos parecidos, as estruturas desenvolvidas nos diferentes sujeitos que passam pelo mesmo nível de escolaridade mantêm certa similaridade.

Prosseguindo em nosso trabalho, passemos agora a análise de como os trabalhadores desempregados entrevistados pela pesquisa “Implicações do Desemprego para a Consciência Individual: Manifestações no Pensamento e na Emoção” significaram o desemprego. Isso nos permitirá apreender os diferentes sentidos e significados que compõem a consciência individual; e também nos demonstrará que existem situações nas quais o indivíduo está impossibilitado de

fazê-lo. Ou seja, ocuparemos agora da análise do inconsciente destes sujeitos e de como a educação interfere na constituição dele.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO E INCONSCIENTE: ANÁLISE DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE TRABALHADORES DESEMPREGADOS

Nos capítulos anteriores, explicamos como a educação interfere no processo de constituição do psiquismo e, desta forma, produz os aspectos inconscientes. Dentre os processos sociais mediadores destacamos a educação e a atividade trabalho, socialmente organizados. Estes são os principais veículos de transmissão, reprodução e mudanças dos aspectos culturais.

Vale lembrar que segundo a Teoria Psicológica Sócio-histórica os conteúdos e processos psicológicos se manifestam consciente ou inconscientemente de acordo com as características culturais do período histórico, que nessa nossa época tem no sistema Capitalista seu determinante fundamental.

Uma característica fundamental do trabalho no capitalismo é a separação entre o trabalhador e os meios de produção, acarretando que o sujeito não possa ser o proprietário do produto do seu trabalho. O que resultou na divisão da sociedade em duas classes opostas: os trabalhadores, que vendem sua força de trabalho em troca de um salário, e os detentores dos meios de produção, a quem passa a pertencer o produto e os lucros dele decorrentes. Desta forma, de meio coletivo de produção da sobrevivência, o trabalho configura-se para o trabalhador como a venda da sua força de trabalho em troca de um pagamento.

O trabalho assalariado, portanto, é a forma institucionalizada desta prática social no capitalismo. Ele também se tornou usualmente confundido com o emprego, que tem um sentido ainda mais restrito: o contrato de compra e venda da força de trabalho, que é estabelecido entre contratado e contratante, regido sob condições pré-estabelecidas que possuem certo grau de rigidez. O trabalho sob a forma de emprego é, portanto, um mediador fundamental das relações entre o indivíduo e a sociedade. A ausência dele, como entre os sujeitos de nossa pesquisa, traz profundas implicações à consciência. Como temos evidenciado ao longo deste trabalho, existe uma relação dinâmica entre consciente e inconsciente e, portanto, as alterações provocadas também se refletem nos aspectos inconscientes do indivíduo.

O mesmo vale para a educação: a ausência da escolarização impossibilita toda uma gama de construções psicológicas. Este processo, exclusivamente humano, de transmissão dos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade e materializados aos indivíduos sob a forma de cultura, atua como mediador da relação entre homem e sociedade. Tal mediação tem por objetivo a produção, nos indivíduos, das características que garantam a sobrevivência no ambiente do qual ele faz parte. São as condições socioeconômicas do contexto no qual o sujeito participa que propiciam, e também que limitam estas características. Este processo também ocorre de maneira diferenciada, de acordo com a classe social. A educação da classe trabalhadora não só é incipiente, é também reprodutivista e tem o caráter de manutenção do *status quo*.

Por isso o inconsciente é uma construção social. O inconsciente são aqueles conteúdos e processos cuja apropriação é social ou culturalmente negada a determinados indivíduos, grupos ou classe social; mas que não deixam de existir e atuar sobre eles.

Pudemos verificar nos capítulos anteriores que tal concepção de um inconsciente determinado por construções sociais não é recente na história do conhecimento. Esta dinâmica está presente na filosofia de Espinosa, que afirma que os indivíduos apreendem a realidade de forma fragmentada, parcial e até mesmo inadequadamente (SPINOSA, s.d.).

Explicação semelhante aparece nas formulações de Nietzsche, que indicam que é o domínio da cultura que permite ao homem o comando da própria realidade. Ele afirma que o inconsciente é o resultado da forma como a sociedade se organiza; e é por meio de uma educação, que permita o domínio da cultura mais elevada, que ele pode ser transformado em consciente.

Entretanto, Vigotsky constrói uma concepção cuja originalidade reside no seu princípio epistemológico: o Materialismo Histórico-Dialético. E, como tal, afirma que é condição para a compreensão do inconsciente tomá-lo em dialeticidade com a consciência, e que ambos são constituídos a partir de uma base material. O que faz com que a realidade socioeconômica determine as características, processos e conteúdos de ambas as esferas do psiquismo. Para que se dê a transformação da materialidade da sociedade em subjetividade individual é necessária a existência de mediadores, que se caracterizam por conter qualidades dos dois pólos desta relação e atuarem como um elemento de ligação que possibilite a produção de uma síntese. Os

mediadores sociais que analisamos neste trabalho foram, devido às características anteriormente citadas de cada um destes processos, a educação e o trabalho.

É necessário, portanto, que partamos dos pressupostos dialéticos da dinamicidade existente entre o sujeito e o objeto no processo de construção do conhecimento, evidenciando a existência de uma realidade contraditória, múltipla e plurideterminada. Por isso este trabalho foi realizado de maneira a compreender como esta realidade é apreendida pelos sujeitos e, para tanto, utilizamos métodos e técnicas que, partindo da manifestação empírica presente nos fenômenos, sejam desveladas as inter-relações que estão implícitas e que o determinam (LEÃO, 2007).

Isso porque pensamos ser indispensável que consideremos como as determinações por nós analisadas no primeiro e no segundo capítulos repercutem nos sujeitos reais, concretos. Tal fato refere-se à exigência metodológica de explicar a teorização a partir da atividade e da empiria, visto que só podemos efetivar as questões levantadas pela nossa discussão teórica ao referendá-la com a realidade material.

Por isso é imperioso, como nos diz Severino (2002, p. 162), a construção de um “quadro teórico [que] constitui o universo de princípios, categorias e conceitos, formando sistematicamente um conjunto logicamente coerente, dentro do qual o trabalho do pesquisador se fundamenta e desenvolve”. Neste trabalho, o quadro teórico foi construído no primeiro capítulo, no qual constam aportes da filosofia, da psicanálise e de diferentes concepções científicas, que possibilitaram a compreensão da síntese elaborada por Vigotsky e outros teóricos da vertente Sócio-histórica sobre o inconsciente. E também no segundo capítulo, no qual versamos sobre a educação, tendo como objetivo explicar o que é a educação e seu caráter mediador entre o sujeito e a sociedade, particularmente no contexto da sociedade brasileira atual. Estes dois capítulos nos permitiram apreender como se dá o movimento da materialidade à subjetividade, no que tange a esta relação entre inconsciente e educação.

Neste capítulo, realizaremos o movimento inverso. Analisaremos como a subjetividade decorrente do que foi interiorizado durante as atividades educacionais e de trabalho materializa-se no discurso dos nossos sujeitos e, neste processo, buscaremos identificar alguns dos conteúdos e processos inconscientes que a caracterizam. Ao longo deste capítulo, portanto, investigaremos os discursos de trabalhadores desempregados cujos níveis de escolarização são o Ensino Fundamental Incompleto e a Pós-graduação, que se configuram como os dois

extremos de escolaridade constatados dentre os trabalhadores pela pesquisa “Implicações Psicossociais do desemprego para a Consciência Individual: Manifestações no Pensamento e na Emoção”. A análise dos aspectos psicológicos será realizada com a mediação do binômio sentido/significado enquanto categorias estruturantes da consciência psicológica.

Adiante nos deteremos na caracterização e nos motivos que nos levaram à escolha destes sujeitos; por ora, destacamos que não trataremos de categorias que foram elencadas *a priori*. Os subsídios oferecidos pela fundamentação teórica desenvolvida permitiram a análise de como a educação brasileira tem desenvolvido conteúdos e processos inconscientes. Os mesmos princípios teóricos que nos permitem apreender que é com a mediação que a materialidade da realidade converter-se na subjetividade dos processos e conteúdos psicológicos também nos possibilitam fazer o caminho inverso. Foi, portanto, com o discurso dos sujeitos que pudemos analisar os aspectos da consciência e do inconsciente que foram materializados nas respostas.

Para realizarmos tais análises, escolhemos como objeto os discursos, uma vez que estes se constituem como “representações que o indivíduo faz de si e do mundo que o cerca [e, portanto,] constituem o dado empírico a partir do qual procedimentos de análise do discurso podem permitir detectar o ideológico, as contradições e o próprio pensamento que engendrou o discurso” (LANE, 1989a)

É necessário enfatizar que se caracterizam como uma importante fonte de análise psicológica, visto que carregam simultaneamente as construções ideológicas e as repercussões destas na consciência dos sujeitos individuais. Trata-se de práticas individuais, nas quais o indivíduo materializa a sua subjetividade, os seus sentidos, a sua visão de mundo e também as suas impossibilidades, os seus limites. Desta forma, a análise do discurso ultrapassa “os aspectos formais, aprofunda-se em aspectos extradiscursivos, a fim de chegar à construção de sentidos, considerando o contexto social, histórico e ideológico em que o discurso foi produzido” (QUEIROZ, 2009, s/p). Ela permite, portanto, que alcancemos a subjetividade por meio da materialidade da linguagem.

Neste processo de análise é possível também encontrar conteúdos e processos inconscientes. Sobre isso, Queiroz (2009, s/p) afirma que

o sujeito do discurso se encontra dividido entre o consciente e o inconsciente. Desse modo, nota-se que não existe um sujeito que tenha consciência daquilo que diz, mas que é levado, inconsciente, a produzir um discurso de uma forma e não de outra. (...). Ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro.

Concordamos parcialmente com tal afirmação. Pensamos que por meio do discurso é possível, sim, identificar conteúdos e processos inconscientes. Esta possibilidade reside justamente no fato de que não se tratam de escolhas aleatórias de palavras e conteúdos, mas uma escolha inconsciente na qual as palavras que são pronunciadas são eleitas justamente por melhor representarem a subjetividade do indivíduo. E que, ao analisá-lo, podemos sim chegar ao entendimento de que o discurso poderia ser outro, mas porque o sujeito carrega em si a contradição. Portanto, o que nos diferencia fundamentalmente da concepção apresentada por Queiroz é entendemos que não se trata de um sujeito cindido, dividido entre o que ele diz e o que ele realmente pensa, que lhe é inconsciente, mas escapa pelas palavras. Ao contrário, sabemos que o sujeito coloca-se inteiramente em sua fala: seus processos afetivos e cognitivos, sua consciência e seu inconsciente. E também as contradições que fazem parte da sua subjetividade.

Em nosso entendimento, ao ser perguntado sobre determinado tema, a resposta do sujeito caracteriza-se por ser um comportamento que carrega a integralidade dos processos psíquicos. Neste comportamento, o sujeito apresenta uma resposta na qual a sua explicação consciente, expressa por meio da sua significação, pode ser tomada como figura, que é como, conscientemente, se dá a relação investigada. Entretanto, a eleição das palavras, a forma como elas são ditas, os possíveis erros são as brechas que evidenciam a presença dos conteúdos inconscientes; o inconsciente apresenta-se como o fundo sob o qual o discurso se desenvolve. Vigotsky (1999) concordava com o entendimento freudiano das lacunas presentes na consciência, e que possibilitam não apenas considerar a existência do inconsciente como analisá-lo.

Cabe ao investigador, neste processo, identificar como se dá o movimento da consciência para o inconsciente e verificamos que a Análise Gráfica do Discurso, desenvolvida por Lane (1989a e 1989b) é um importante instrumento para que possamos fazê-lo. Portanto, dentre as técnicas utilizadas para análise elegemos esta, em sua forma simplificada. Passaremos a explicá-la mais pormenorizadamente para

que possamos demonstrar como foi possível a utilizarmos para a apreensão dos conteúdos inconscientes. A forma simplificada caracteriza-se por ser uma variação da técnica, desenvolvida por Leão (2007), a qual explicaremos adiante.

Partindo da concepção de uma indissociabilidade entre subjetividade e objetividade, Lane afirmava que um dos grandes desafios metodológicos da Psicologia era o desenvolvimento de técnicas que garantissem captar o movimento da subjetividade à objetividade. Mas era preciso realizá-lo de forma que as análises não se configurassem como meras interpretações, às quais são muito suscetíveis a inferência de quem analisa os dados. Era preciso, portanto, o desenvolvimento de uma técnica na qual existisse a “possibilidade de distinguir no procedimento de análise o que é do sujeito e o que é do pesquisador. Encontrar uma técnica de análise do discurso que, não importa quem faça, chega-se a uma mesma estrutura básica sobre a qual incidirá a ‘leitura’ do pesquisador” (LANE, 1989b, p. 38, destaque no original).

Para tanto, seria imprescindível seguir alguns pressupostos metodológicos. O primeiro era a necessidade de não esfacelar o discurso, pois isso já seria uma interferência do pesquisador. Segundo, que também é uma consequência da primeira exigência, as relações entre os diferentes significantes deveriam ser mantidos tais como o proferido pelo discurso dos sujeitos. Seria preciso considerar também o movimento do discurso, que não se dá de forma linear, mas em espiral e, portanto, a necessidade de se ponderar sobre os avanços e os retrocessos, semelhanças e diferenciações. O que implica também na consideração de que todo discurso é composto por significações centrais e periféricas.

Orientada por estas exigências, Lane percebeu que uma possibilidade estava no desenvolvimento de uma técnica no qual se transformasse em um esquema gráfico, semelhante aos sóciogramas, garantindo as relações entre os diferentes significantes. Trata-se da Análise Gráfica do Discurso, a qual permite simultaneamente a manutenção do discurso intacto, como um dado empírico, e a identificação dos núcleos do pensamento e as representações que estão com ele relacionadas. Desta forma, as categorias não são eleitas *a priori* e o discurso é analisado em sua integralidade, e não a partir do entendimento que o analista tem dele.

Neste momento, faz-se necessário explicar como se caracteriza a forma simplificada da Análise Gráfica do Discurso. Ambas iniciam-se com a normalização

do discurso, pela qual são incluídas algumas palavras em colchetes, utilizadas para facilitar o entendimento da resposta. Estas não representam nenhuma interferência, uma vez que são palavras que estavam na pergunta desencadeadora e que, portanto fizeram parte da estruturação do pensamento. Estas palavras entre colchetes representam uma normalização do texto que faz parte da técnica, tal como foi proposta por Lane (*apud* LEÃO, 2007) e é necessária porque a linguagem oral nos permite que alguns itens fiquem subentendidos, devido ao contexto no qual eles foram elaborados. E as palavras em colchetes buscam concretizar este contexto.

Em seguida, são enumeradas as unidades de significação, que são apresentadas como frases, na seqüência do relato. Posteriormente, separamos e assinalamos as palavras que se repetem, ou seus sinônimos, que compõem os núcleos do pensamento. Estes núcleos representam as temáticas em torno dos quais o discurso foi elaborado. Neste nosso trabalho, cada núcleo foi destacado no texto por ao menos um recurso do Programa Word (cor, negrito, itálico, sublinhado e outros).

Agora, inicia-se a diferença. Na forma não simplificada, tal como foi proposta por Lane (1989b), todos os núcleos, independentemente da sua incidência, são graficamente distribuídos. Os diferentes núcleos são ligados por setas numeradas que indicam a direção do discurso. Entretanto, Leão (2007) propõe que após serem identificados os principais núcleos, eles sejam contados e separados de acordo com a ordem de incidência. Com a frase resultante deste agrupamento é construído o Gráfico, que representa a forma como o pensamento se orienta naquele tema específico. Esta variação da técnica permite lidar com “um gráfico que sintetiza os gráficos completos, nos quais todas as palavras com várias incidências, os núcleos, são contemplados na elaboração” (LEÃO, 2007, p.72). São utilizados no gráfico simplificado apenas os núcleos principais, que o são justamente pela incidência ao longo do discurso. Utiliza-se, portanto, apenas as significações centrais (ao invés das centrais e das periféricas) o que permite apreender os principais movimentos do pensamento do sujeito no que tangem ao tema investigado. Esta transformação não representa perdas para a realização da análise, apenas limita as possibilidades analíticas, reduzindo-as às relações entre os núcleos principais, sem a explicitação dos mediadores que produziram as transformações dos sentidos e significados.

Outro aspecto a ser considerado é como a Análise Gráfica do Discurso permite o desvelamento dos conteúdos inconscientes, e, para tanto é necessário que nos detenhamos no processo de formação do discurso.

Uma situação de entrevista (o entrevistador, as perguntas, os objetivos da pesquisa, o local no qual ela é realizada, etc.) funciona como afeto. Como tal, desencadeia no organismo biológico humano um processo de quebra de homeostase e, portanto, exige que o indivíduo entre em ação com tentativas de recuperar o equilíbrio perdido. No caso dos que aceitaram participar da entrevista, como resposta ao afeto que lhes atingiu, cada pergunta era interiorizada e exigia que eles dessem uma resposta que indicasse a opinião sobre o assunto em questão.

Neste processo, as perguntas exigiram que ele formulasse uma idéia, que é um monólogo condensado e não-consciente que elabora a realidade psíquica no que tange ao tema que foi apresentado. A idéia representa “o caráter mais genérico, vago e difuso e amiúde dificilmente se presta à formulação e à consciência” (LURIA, 1991b, p.64). Nesta etapa, ela não possui a estrutura completa de alocação inerente à língua com a qual se pensa. Por se tratar de um monólogo (e, portanto uma interlocução do sujeito consigo mesmo) dispensa alguns recursos da língua utilizados para orientar o ouvinte, tais como conjunções, tempos verbais, etc. A condensação presente na idéia permite que o sujeito pensante possa agir apenas com os elementos fundamentais para a elaboração do pensamento verbal, que culminará no discurso. A idéia é uma função do pensamento, possibilitada pela apropriação da linguagem, a qual caracteriza os Processos Psicológicos Superiores como “uma estrutura necessariamente unida a significados formados sócio-historicamente e a métodos transmitidos por outros no processo do trabalho cooperativo e da interação social” (LEÃO, 1999, p. 120).

Este processo de interiorização da pergunta e desencadeamento da elaboração da resposta é possibilitado pelas mediações intra e interpsicológicas, tais como a emoção; e por isso as entrevistas devem ser consideradas como um universo único, no qual as respostas obtidas constituem uma relação singular que não poderá ser repetida, ainda que os mesmos indivíduos respondessem às mesmas questões aos mesmos entrevistadores. Por isso a exigência metodológica de registro dos discursos.

É somente quando o monólogo é desdobrado em pensamento verbal que o discurso passa a ser consciente. Isso porque para que seja realizado tal desdobramento é preciso que ele se apóie na linguagem (no caso destas entrevistas principalmente a linguagem verbal-oral), o que implica considerar os limites e possibilidades, que constam tanto na língua quanto no domínio que se tem desta.

Entretanto, não podemos perder de vista o fato de que pensamento não se resume à palavra, mas “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”. (VIGOTSKY, 2001, p. 412). Neste processo de transformação, alguns dos conteúdos que compunham a idéia não são desdobrados, o que quer dizer que não se concretizam em palavras que materializam a idéia no meio social, conforme os condicionamentos deste meio. Permanecem, portanto, inconscientes.

Além disso, outros conteúdos podem ser modificados pelo sujeito, uma vez que o caráter social e interpessoal do discurso exige que nem tudo seja apresentado tal como foi elaborado na idéia. Estamos considerando que o caráter social do discurso impõe a necessidade de se considerar os conhecimentos, valores, opiniões, crenças e ideologias no momento da sua explicitação, pois como são construções sociais e aparecem nos indivíduos sob formas e configurações diversas, nem sempre devem ou podem estar presentes no seu discurso. Portanto, os discursos são uma construção social, não individual (LANE, 1995); mesmo o pensamento não expresso, por ser apoiado em palavras, que têm seus significados sócio-historicamente construídos, não pode ser considerado como estritamente privado. O que implica que todo discurso só pode ser analisado quando considerado o contexto no qual foi elaborado, ou seja, as condições da sua produção. Estas condições fazem com que o sujeito, ao transformar a idéia em pensamento verbal e, posteriormente, ao expressar por meio das palavras, por vezes modifique-a para ser aprovada pelo entrevistador e/ou pelo grupo do qual estes sujeitos fazem parte.

Desta forma, o discurso carrega não apenas fatos e informações descontextualizadas, mas representa um corte de como a consciência daquele sujeito orienta-se no que tange ao tema investigado; carrega também as ideologias e contradições, enfim, o movimento que permite compreender a dinamicidade da consciência. Neste movimento, ele também carrega alguns dos conteúdos inconscientes, os quais podem ser apreendidos pela técnica de Análise Gráfica do Discurso.

Isso porque os núcleos são ligados por setas numeradas que indicam a direção do discurso. E é justamente o gráfico, que representa o movimento do pensamento e a construção dos sentidos, conservando as suas relações com o restante do discurso, que permite que se recomponha a idéia não verbalizada. Ou seja, “o conteúdo condensado do qual nem o próprio sujeito teve consciência quando tentava elaborar o

discurso sobre a temática” (LEÃO, 2007, P. 73); permite, portanto, o resgate dos conteúdos inconscientes que não foram explicitados pelos sujeitos e a transformação em figura daquilo que o sujeito apresentou sob a forma de fundo.

A Análise Gráfica do Discurso permite, portanto, que as lacunas, as quais nos referimos anteriormente, sejam evidenciadas. O que ocorre porque esta técnica possibilita investigar o movimento da consciência e também, retomar a idéia e os conteúdos que não estavam presentes de forma consciente para os entrevistados. Ou seja, é possível transformar o fundo em figura e identificar aqueles conteúdos que os sujeitos não têm consciência, mas que participam da sua constituição psíquica e, portanto, também atuam como orientadores do comportamento do indivíduo.

Analisando o gráfico é possível verificar conteúdos que aparecem na idéia e diferem-se da forma desdobrada em discurso; ele indica diferentes concepções, conteúdos, explicações e significados presentes na representação interna da realidade; e é possível depreender os sentidos ao observar as ligações que estes significados fazem. Além disso, a estrutura e as características da idéia nos permitem inferir sobre alguns dos processos e Funções Psicológicas Superiores. É preciso indicar que o gráfico pode ser lido tanto seguindo a ordem numerada dos núcleos quanto em outras direções, como a leitura vertical dos núcleos, indicando com isso outras possibilidades que estavam presentes na idéia formulada pelos sujeitos.

Isto posto, podemos nos ocupar dos nossos sujeitos de análise. Como dissemos anteriormente, são trabalhadores desempregados que participaram da pesquisa “Implicações Psicossociais do Desemprego para a Consciência Individual: Manifestações no Pensamento e na Emoção”. A escolha por este universo deu-se pelo fato de ter sido a partir das respostas deles, obtidas nos registros da entrevista, que levantamos os questionamentos que originaram o presente trabalho.

A pesquisa sobre as implicações do desemprego entrevistou 1.000 trabalhadores desempregados, que foram selecionados de forma aleatória como garantia de manutenção da representatividade. Eles representaram 0,13% da população de Campo Grande, segundo dados do IBGE referentes a 2006. As entrevistas foram realizadas com os trabalhadores desempregados que procuravam as Agências Públicas de Intermediação de Mão-de-obra da Fundação Social do Trabalho (FUNSAT), vinculada à Prefeitura Municipal de Campo Grande, e da Fundação do Trabalho (FUNTRAB), ligada ao Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, ambas situadas em Campo Grande.

Por ser nosso objetivo principal explicar como se dá a relação entre a educação e o inconsciente, optamos por separar, dentre os 1.000 sujeitos que foram entrevistados, apenas aqueles cuja escolarização era o Ensino Fundamental Incompleto (menor escolaridade encontrada) e a Pós-graduação (maior escolaridade).

E o que garante a representatividade tanto dos 1.000 trabalhadores quanto da amostra que elegemos para o presente trabalho é o conceito de Sujeito Representativo, no qual nos apoiamos, e que surgiu nas ciências humanas porque as especificidades desta área do conhecimento não permitem a aplicação da abordagem quantitativa que constitui um dos paradigmas da ciência moderna. (LEÃO, 2006).

O entendimento do homem como resultado de uma relação dialética entre indivíduo e sociedade faz com que apesar de singular ele seja sempre social; portanto, uma amostra casual, aleatória, permite que os aspectos comuns se manifestem indiscriminadamente. Desta forma, os Sujeitos Representativos são indivíduos, grupos, instituição ou comunidade que acumulam aspectos relativos aos processos sociais e psicológicos presentes no grupo social e que se apresentaram cristalizados em suas características e, portanto são capazes de representarem o conjunto do qual fazem parte. Além disso, esse aspecto metodológico permite o movimento da aparência para a essência; do empírico e abstrato para o concreto; do singular para o universal a fim de alcançar o particular. Assim, permitem tomar as totalidades como contraditórias. (LEÃO, 2006).

A adoção dos Sujeitos Representativos garante a apreensão dos conteúdos demonstrados sobre as realidades expressas pelos que foram entrevistados nesta pesquisa, abarcando tanto as construções da esfera cognitiva quanto afetiva do psiquismo humano. O que nos permite apreender a forma como eles interpretam o contexto no qual estão inseridos, a forma como organizam os seus psiquismos e, particularmente, como se caracterizam os seus conteúdos inconscientes.

Este entendimento permitiu que utilizássemos as respostas dos trabalhadores desempregados abordados pela pesquisa como representativas do todo. E, para compreender como o desemprego altera a subjetividade dos trabalhadores desempregados, realizamos as entrevistas a partir de um roteiro (ANEXO 1), que era composto por três partes:

- A de Identificação, que objetivava construir o Perfil Psicossocial dos trabalhadores desempregados em Campo Grande-MS. Esta parte contém as questões mais diretamente vinculadas aos aspectos demográficos e socioeconômicos, tais

como estado civil, sexo, idade, escolaridade, tempo de emprego e desemprego; ou seja, questões que priorizaram as determinações sociais que medeiam as relações com os indivíduos particulares e que, como tais, condicionam as suas identidades ao impor-lhes um status.

- A outra parte dizia respeito aos processos e conteúdos do Pensamento e era composta por questões que visavam apreender a forma como os trabalhadores desempregados compreendiam e explicavam a sua situação de desempregado e as alterações que o desemprego trouxe nas relações que eram estabelecidas em sociedade; e, por fim,

- o bloco referente à Emoção, que visava apreender como o desemprego afeta o sujeito no que tange aos seus sentimentos e emoções e como estes reorganizam a vida mental dos indivíduos desempregados.

Dentre as 39 questões que compõem este roteiro, escolhemos como fonte de dados para esta pesquisa apenas a questão 29, cuja pergunta era “Como você se sente nesse período de desemprego?”.

A escolha por esta pergunta justifica-se porque a estruturação do roteiro de entrevista permite-nos que a tomemos como uma síntese das questões relativas à emoção. Portanto, é a que melhor permite analisar como o desemprego estava afetando a subjetividade daqueles sujeitos e, com isso, identificar alguns dos conteúdos e processos inconscientes dos trabalhadores desempregados. Isso porque a pergunta levava-os a refletirem sobre a própria configuração subjetiva e indicar isso por meio do discurso. É preciso destacar que, isoladamente, esta questão não nos permitiria identificar estas relações e que a análise possivelmente seria mais rica caso optássemos por em analisar todo o roteiro, ou ao menos todas as questões relativas à emoção. A escolha por uma única questão, entretanto, é resultado também de outra opção que fizemos para o desenvolvimento da pesquisa: tomar os trabalhadores como grupo, não como indivíduos.

Reconhecemos, como dissemos anteriormente, que os indivíduos são passíveis de representarem o todo. Entretanto, optamos por aglutinar as repostas de cada um dos grupos de forma a compor uma resposta única, que representa o conjunto daqueles trabalhadores. Isto é possibilitado por considerarmos que a classe social, assim como a forma de inserção no mercado de trabalho e o mesmo nível de escolaridade, são determinações sociais que construíram nestes trabalhadores significações e experiências individuais semelhantes, o que tomamos por uma

identidade de classe. Ou seja, nossos sujeitos de análise são trabalhadores desempregados com o Ensino Fundamental Incompleto e trabalhadores desempregados com ensino no nível da Pós-graduação, características que condicionam as suas atividades a ponto de fazê-los possuírem condições identitárias comuns, o que possibilitam que analisemos o conjunto das respostas individuais como sendo a resposta característica de todo o grupo de trabalhadores desempregados com o Ensino Fundamental Incompleto e de todo o grupo de trabalhadores desempregados com ensino no nível da Pós-graduação.

Entretanto, para garantir a dialeticidade indivíduo–sociedade, utilizamos na análise extratos de respostas que indicam a forma como sujeitos particulares apropriaram determinado aspecto. Estes nos permitiram visualizar os antagonismos entre indivíduo e grupo e possibilitaram que não perdêssemos o movimento de construção das subjetividades individuais que, mesmo sob determinações semelhantes, podem apresentar representações diferentes e até mesmo opostas. Trataremos, portanto, de uma representação sócio-grupal, a qual será consolidada pela presença de excertos individuais; nestes casos, os nomes dos indivíduos serão substituídos para preservar a identidade.

A construção desta forma de análise deu-se porque buscamos manter o entendimento do inconsciente como cultural/social e, portanto, comum ao grupo, tal como viemos demonstrando ao longo dos capítulos anteriores. Analisar o grupo, e não o indivíduo, nos permitirá tomar os discursos como fonte para a análise dos aspectos inconscientes deste grupo específico.

Antes de prosseguirmos com nossas explicações, é necessário destacar que não perdemos de vista o fato desta se tratar de uma análise condicionada pela nossa visão de mundo, pelo que nós pudemos apreender do material explorado. Tanto que temos explicado nos últimos parágrafos as escolhas que fizemos, as opções que resultaram na construção do relatório de dissertação com este formato. Como tal, as análises e interpretações dos discursos que obtivemos por meio das entrevistas e que agora apresentamos são as que elaboramos a partir do arcabouço teórico e técnico-metodológico que utilizamos. Outras, que partam de fundamentos diferentes, são possíveis.

Entretanto, nossas apreensões foram mediadas pelas construções teóricas e com elas confrontadas na construção das considerações aqui apresentadas e por isso

são passíveis de serem tomadas como unidade de análise de como a educação interfere nos conteúdos e processos inconscientes.

Isso posto, nos deteremos na análise dos dados que obtivemos.

3.1 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO DESEMPREGO PARA OS TRABALHADORES DESEMPREGADOS: ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO

Como afirmamos anteriormente, as respostas analisadas são o conjunto de respostas de sujeitos de um grupo específico. É necessário, portanto, que o caracterizemos.

O grupo formado por cento e dezenove (119) sujeitos com o nível de escolarização Fundamental Incompleto é formado em sua maioria por homens (51,7%) solteiros (41,47%), que professam a religião católica (38, 13%) e possuem dependentes (71,18%). A maior parte dos dependentes são os filhos (78%); um, em sua maioria (35,71%). Eles pararam de estudar para começar a trabalhar ou porque já trabalhavam e não conseguiram conciliar as duas atividades (44%).

Quanto ao histórico de trabalho, a idade do primeiro emprego foi anterior aos 15 anos (48,3%), e a maioria começou a trabalhar como auxiliar de serviços gerais (21,18%) seguido por aquelas que tiveram como primeiro emprego o de empregada doméstica (19,5%). A maior parte deles não soube indicar quantos empregos já teve (27,96%). O tempo de desemprego atual varia entre 1 dia e 19 anos, sendo que a maioria está entre 1 e seis meses (35,6%).

Quanto às condições para a sua manutenção, 68,65% possui renda, a maioria (32,2%) é proveniente de bicos, que são trabalhos temporários, informais. 68,64% não são atendidos por nenhum programa social; mas, dentre os que recebem auxílio de Programas governamentais, a maior parte é o da Bolsa Escola (11 incidências, dentre os 33 que recebem).

Dentre estes, destacamos os seguintes indivíduos:

Nº do Formulário de registro da entrevista	Resposta à questão 29 - “Como você se sente nesse período de desemprego?”	Nome utilizado na análise
134	Sentindo meio assim, meio falta de trabalhar, pra mim tá aprendendo coisas que eu não sei ainda.	Marcelo

Nº do Formulário de registro da entrevista	Resposta à questão 29 - “Como você se sente nesse período de desemprego?”	Nome utilizado na análise
231	Desesperada já. (...). Tenho aluguel pra pagar, tenho meu filho (...) me sinto preocupada.	Ângela
304	Eu procuro o máximo pensar que eu não to desempregado, para não pensar negativo	Rafael
372	Me sinto meio triste, porque é duro querer comprar uma coisa e não ter condições.	Maria
576	Muito mal... muito... Porque falta dinheiro, falta coisas... Sinto muito assim... Sem ter o que comprar pros meus filhos. Angustiada, triste porque não tenho dinheiro para pagar, daí eu fico nervosa. E eu sou hipertensa... e meus filhos guris são de menor e não consegue emprego.	Elza

A escolha por estes sujeitos deu-se por suas respostas permitirem representar como configura-se, na consciência individual, os aspectos que nos permitem compreender os sentidos e significados.

A transcrição das entrevistas formou o texto que segue, cujos núcleos já estão destacados. É preciso indicar que as respostas das entrevistas selecionadas, quando reunidas, formaram o corpo textual que se segue. Após a preparação do mesmo, os núcleos localizados estão agora destacados. Uma primeira leitura deste já permite percebermos a forma como as consciências estavam organizadas no que tange a este tema e a forma de enunciação do pensamento:

[Eu sinto] VONTADE de arrumar emprego fixo, para manter a família, pagar conta. [Eu] Me sinto muito mal de estar sem emprego fixo. Ainda mais na minha idade, [eu] tenho que pensar em aposentadoria, já. [eu me sinto] *Pensativa*, se [eu] não acho [emprego]? [eu me sinto] Ansioso. É RUIM né?! Tem que pagar conta, não tem dinheiro, não tem serviço. [Eu] Me sinto desanimada, porque eu procuro [emprego] e até AGORA não consegui arranjar nenhum. [Eu sinto o] Mesmo sentimento de antes. A gente quer... dá tristeza desânimo. A idade... [Eu me sinto] Arrasado porque tô com VONTADE de TRABALHAR. [Eu me sinto] meio triste, mas tem que correr atrás [de emprego]. [Eu me sinto] Inseguro, porque sabe que todo mês chega conta de água, luz, e graças a Deus não chega de farmácia porque se chegar a cair alguém doente fica difícil. [Eu] fico pensando na conta que

tem que *pagar*, né?! A conta dá pra esperar... mas a comida, né?!, a comida tem que arranjar, dá um jeito. Ta difícil, contas [eu sinto] preocupação. Sentindo meio ASSIM, meio falta de TRABALHAR, para mim ta aprendendo coisas que não sei ainda. [Eu] me sinto péssima. [Eu me sinto] Revoltado com a política do Brasil. Ao invés de melhorar, está piorando cada vez mais. [Eu] penso que tenho que arrumar um serviço e seguir em frente, tentar. [O que eu] mais senti é que não posso comprar as coisas para os meus filhos. [Eu me sinto] calmo, esperar a hora certa de arrumar um emprego. [Eu] to me sentindo com o astral lá em baixo. Não é fácil. Queria que as pessoas entendessem que não é fácil. Como eles nunca ficaram desempregados, acha que é fácil [estar desempregado]. Olha, [eu] fico pensando o que vou fazer, como [eu] vou tratar meu filho. Passa tanta coisa pela minha cabeça. Às vezes [eu me sinto] desanimada. De tanto procurar e não acho [emprego]. [Eu me sinto] muito RUIM, muito triste. Quase 24 anos na carteira e AGORA não acha o que fazer. É difícil. Eu vou dizer bom, porque não adianta dizer que é RUIM. Você não pode ficar RUIM. A palavra negativa é pior coisa que existe no mundo. [Eu me sinto] Bem mal, bem difícil. É RUIM (...) só. [Eu me sinto] Desesperada já (...) 3 meses (...) Tenho aluguel pra pagar, tenho meu filho (...) me sinto preocupada. [Eu me sinto] Bem, to caçando um emprego. É aquilo que te falei... [Eu sinto] muita insegurança, [eu sinto] medo. Eu tenho medo pelo meu filho (chora). Eu tenho que pagar o colégio do meu filho, [eu sinto] medo de fracassar, [eu sinto] medo de faltar coisas em casa. [Eu sinto] muita dificuldade para encontrar emprego, às vezes vou deixar currículo e as pessoas são sem educação, às vezes, de certo, elas tem superioridade porque estão TRABALHANDO. [Eu me sinto] muito bem. É outra coisa, você aproveita. [Eu me] sinto decepcionado pela desigualdade, porque não oferece meio pra pessoa estudar e TRABALHAR ao mesmo tempo, exige muito e pouco recurso. [Eu me sinto] muito RUIM, bastante. Dá nervoso na pessoa por não ter o que fazer, tem que reagir, andar, procurar. [Eu me sinto] lá embaixo, pois tava tudo planejado o que eu ia fazer com esse pagamento e AGORA voltou tudo pra trás, mudou tudo. [Me] sinto muito chateado. Desespera-se, pois tem que pagar conta. [Eu me sinto] desesperada em função das contas. Por enquanto [eu me sinto] ótimo, porque tô tirando essa área que TRABALHO. Quero um [emprego] fixo para

poder garantir e nas horas vagas atender os cliente. Como eu digo, foi só no começo que fica desesperado, depois você acostuma, não adianta cair no desespero. Tem vezes que fico muito chateado. A gente se sente sem proteção, salário, sem garantia no fim do mês. [Eu] sinto que tenho que ir atrás desse emprego e ir atrás o mais rápido possível. Eu procuro o máximo pensar que eu não tô desempregado, para não pensar negativo. [Eu me sinto] normal. [Eu sinto] esperança de arrumar outro [emprego]. Me sinto sozinha, isolada. Sinceramente, sempre me dá um desespero e peço para Deus me abençoar com emprego o mais rápido possível. [Eu] me sinto mal, porque é muita discriminação. Porque serviço a gente tem bastante, né? Mas eles dão pela escolaridade mesmo. [Eu me sinto] tranquilo. Me sinto meio triste, porque é duro querer comprar uma coisa e não ter condições. [Eu me sinto] muito desesperada. A gente se sente numa situação difícil. Aí a gente depende muito dos outros pra poder ajudar a gente. [Eu sinto] desânimo e força de que vou conseguir outro. Mas tem dias que não sinto VONTADE de sair, noutros penso positivo. Eu fico meio ASSIM, né, chateado, triste, mas tem que agüentar firme, não pode desistir do sonho. Sei lá, me sinto normal, sossegado, tranqüilo. [Eu sinto] que é difícil, eu tava catando papelão lá em São Paulo, mas não dava nada não, é duro. [Eu me] sinto angustiado, tenho que cuidar da família. [Eu] não me sinto muito mal porque às vezes a gente faz uns bicos. [Eu] vou levando, né? Não dá pra ficar desesperado. [Eu me sinto] sem ajuda. [O que eu sinto] nem explicação tem, porque a gente fica tão sem rumo, me sinto desorientada. [Eu me sinto] muito triste, principalmente com meus filhos. [Eu me sinto] mal. [Eu me sinto] muito mal, Campo Grande não tá fácil pra arrumar serviço, me senti rebaixado, é chato saber que não se tem emprego. Eu fiquei desanimada, não tinha VONTADE de procurar outro [emprego]. Eu me sinto chateada, magoada porque [eu me sinto] nervosa. [Eu me sinto] desanimado, [eu me sinto] irritado, [eu me sinto] nervoso, [eu sinto] insegurança. Eu me sinto até bem, oportunidade de vencer aparece a cada dia que a gente acorda de olho aberto, tinha condições de arrumar um emprego tranqüilamente. Ah! me sinto normal, não tô nem aí. Me sinto ASSIM meio baixo-astral. [Eu me sinto] normal, [eu me sinto] tranqüilo. [Eu me sinto] muito ASSIM, [Eu] não tô feliz. Eu acho que eles deveriam dar uma chance. [Eu me sinto] muito, porque você sabe, a gente que é pobre tem as continhas pra pagar. Eu sinto uma pessoa ASSIM com esperança, pra conseguir um

novo emprego, que seja ASSIM um pouco melhor também. [Eu senti] desespero, de onde eu ia tirar? Ainda mais doente! [Eu me sinto] Bem, bem a gente não vai tá, [eu me sinto] mais ou menos. [Eu me sinto] ansiosa para TRABALHAR. [Eu me sinto] muito mal, [eu me sinto] muito (...) porque falta dinheiro, falta coisas (...). Sinto muito ASSIM (...) sem ter o que comprar pros meus filhos. [Eu me sinto] angustiada, [eu me sinto] triste porque [eu] não tenho dinheiro para pagar daí eu fico nervosa. E eu sou hipertensa(...). E meus filhos guris são de menor e não consegue emprego. [Eu me sinto] péssimo. [Eu me sinto] triste por não encontrar emprego, tá difícil. [Eu] fico muito sentido, [Eu fico] muito ressentido porque você não tem como ajudar ninguém com nada, não contribui com nada. Ah, eu me sinto muito triste. Deveria ter mais emprego, mais indústria, um salário para você se manter. Ah, me sinto na expectativa, né?! Porque eu tenho que mandar dinheiro todo mês pra minha família e desempregado não dá. [Eu] penso ASSIM, que muita gente precisa mais que eu, sinto descontentamento, gostava muito de TRABALHAR na empresa. Ah, a gente fica (...) né?! (...) [A gente] não sabe quanto tempo vai ficar desempregado... emprego tá difícil, não tá fácil. Ah, muito difícil. Pensando, esperando resposta de emprego. [Eu] não deixo a peteca cair, sou otimista. Ah! [Eu me sinto] normal, depois que você adquiri família, você tem em quem se apoiar. É, a gente sente ASSIM como eu falei pra você: Não vê saída, não tem como pegar ônibus, só bate, trompando, só Deus mesmo. Ah, eu me sinto ASSIM: eu sou pequenininha de tamanho, mas eu me sinto menor ainda. [Eu] tenho VONTADE de fazer um monte de coisa, mas não dá. [Eu sinto] dificuldade de arranjar um emprego bom. [Eu me sinto] normal. [Eu me sinto] muito triste. [Eu me sinto] desesperada, com medo pelos meus filhos. As coisas ficam mais difícil, né?! [Eu me sinto] mal. [Eu] não sei, porque AGORA que eu comecei a procurar [emprego]. [Eu] sinto que vou conseguir um emprego. Eu tenho esperança que vou conseguir um emprego. [Eu] não me desespero . [Eu] tenho esperança em Deus que vou conseguir um emprego. [Eu me sinto] tranquilo mesmo. Ah, não deu nem pra sentir ainda. Bom, tem hora que dá desespero . Eu sou muito ansiosa, [eu] quero arrumar logo um serviço. Ah, dá um desespero, né? Ah... A gente... [eu sinto] esperança de conseguir algo melhor, confiança. [Eu me] sinto nervoso. [Eu] estou fazendo algo. [Eu me sinto] tranquilo. [Eu] não posso ficar apavorado porque não adianta. Eu me sinto

normal , mas preciso arrumar um TRABALHO. **AGORA** me sinto desocupado, né?! Sentindo **bem**, não tô nervoso. Tô em busca [de emprego]. [Eu me sinto] insegura. A gente sente... nem sei explicar [o que eu sinto]. [Você] fica lutando para conseguir um emprego. [Você] fica desesperado. [Eu me sinto] nervoso, mas estou procurando me controlar. [Eu me sinto] triste. Eu tava até [me sentindo] **bem**, mas depois meu marido ficou **desempregado**. Aí começou a complicar. Eu comecei a *procurar* alguma coisa, porque só a minha renda não ia dar.

Neste corpus discursivo, dada a característica de relatarem em frases curtas o estado como se sentiam devido à perda do emprego, optamos por considerar os núcleos que possuíam até cinco (5) incidências. Realizada a contagem, foram localizadas

1. Duzentas e cinquenta e três (253) referências a si mesmo, nas seguintes variações: **eu, mim, meu, minha, a gente, se, me**.
2. O verbo que indica o quê o sujeito sente, que é o verbo principal por ter sido o objeto da pergunta que desencadeou o discurso, aparece cento e nove (109) vezes, nas variações: **Sinto, Sentindo, sente**.
3. Palavras que indicam negação, nas variações **nunca, não, nenhum, nem, nada**, apareceram cinquenta e nove (59) vezes;
4. Advérbios que indicam intensidade elevada apareceram trinta e três (33) vezes, com as variações **muito, tanta, muita, bastante, tão, monte**;
5. O verbo ser foi localizado vinte e seis (26) vezes no discurso, com as declinações **é, sou, são, foi, seja, sou**;
6. O substantivo **Emprego** apareceu vinte e cinco (25) vezes;
7. O verbo ficar, sob as variações **Ficaram, fica, fico, ficar, fiquei, ficou**, apareceu vinte (20) vezes;
8. Foram localizadas dezoito (18) incidências do verbo **Estar**, também nas variações **tô, tá**;
9. O verbo **dar** incluindo as variações **dava, dão, dá, deu** foi localizado quinze (15) vezes;
10. Aglutinando o substantivo **desespero** com o adjetivo **desesperado (a)**, o que foi possibilitado porque o substantivo era usualmente

utilizado para explicar o próprio sentimento e, portanto, atribuía qualidade ao sujeito, foi localizado quatorze (14) vezes;

11. A mesma junção foi realizada com **preocupado(a)** e **Preocupação**, **Difícil** e **dificuldade** cada um dos quais foram localizados doze (12) vezes; e com *triste* e *tristeza*, que apareceu onze (11) vezes no discurso. Também foram onze (11) as incidências de **coisa(s)**.

12. Incluímos em um mesmo núcleo o verbo *Pensar*, com as variações *pensando*, *Penso*, com o adjetivo *Pensativa*, porque na frase indicava ação (fico pensativa). Este núcleo foi localizado dez (10) vezes.

13. O advérbio **ASSIM** também teve dez (10) incidências;

14. Também formaram núcleos os substantivos **Bem**, Filho (a) (s), Conta (s), continhas cada um com nove (09) incidências. Assim como o verbo **conseguir**.

15. Foram localizadas oito (08) ocorrências de cada um dos verbos Arrumar, *pagar* e TRABALHAR (este núcleo inclui a variação TRABALHANDO), assim como do advérbio *mal* e do adjetivo **Nervoso(a)**.

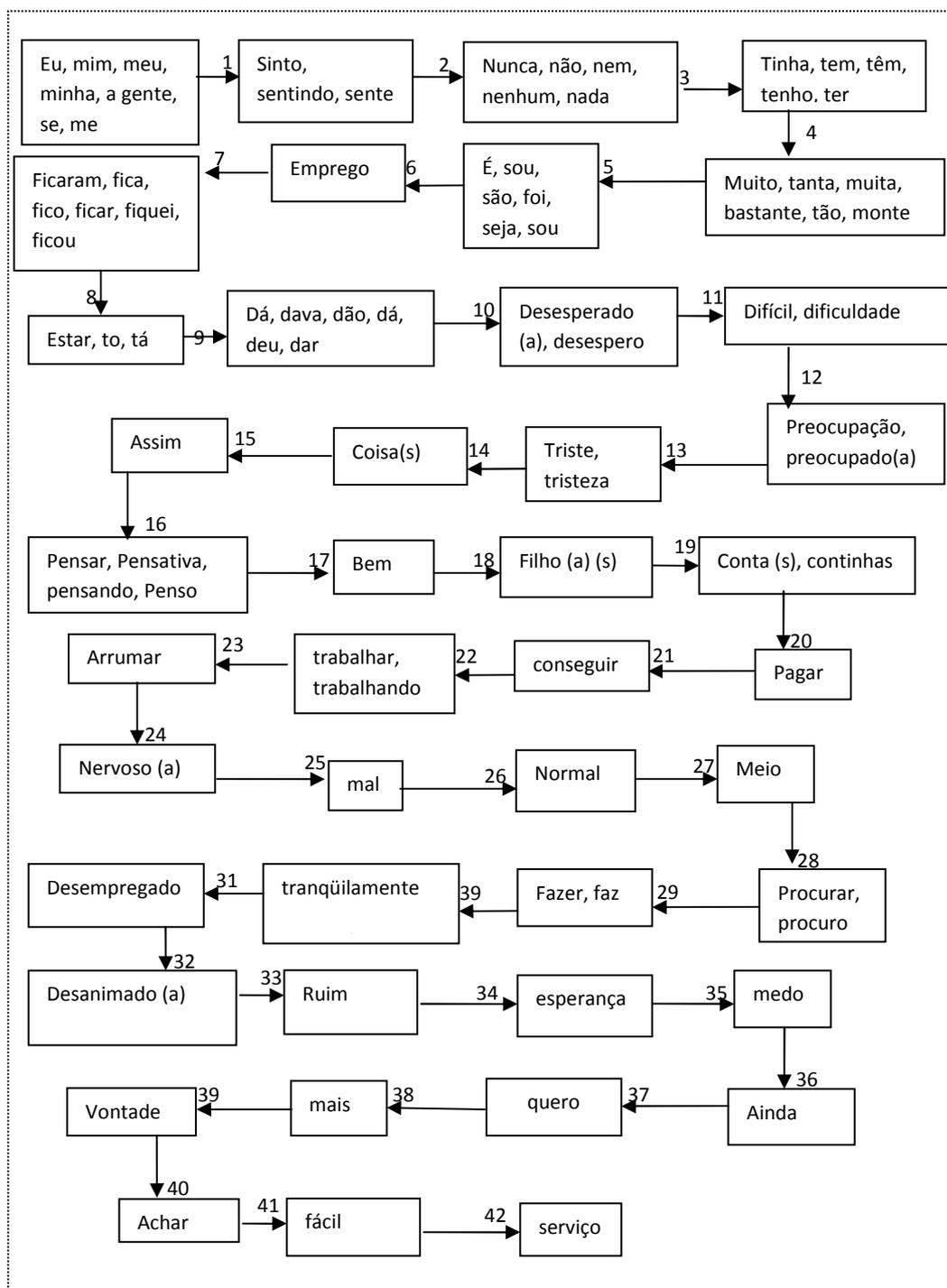
16. O verbo *Procurar* também com a variação *procuro* foi dito sete (07) vezes. O mesmo número de **Normal** e **Meio**

17. Foram localizadas seis (6) incidências do adjetivo Tranquilo quando considerado conjuntamente com o advérbio tranqüilamente

18. Os núcleos Desanimado (a) (que inclui Desânimo), **RUIM** e **Desempregado** também constam seis (6) incidências.

19. Com cinco incidências cada ao longo do discurso, foram considerados também os núcleos **Fácil**, Ainda, **AGORA**, *querer* (com as variações *Quero*, *Queria*, *quer*) , VONTADE, **Serviço**, **Medo**, acho, esperança, Mais.

O seguinte gráfico pôde ser construído a partir destes núcleos:



A explicitação feita pela análise gráfica indicou que os núcleos principais em torno dos quais estruturam as suas consciências, permitiram a elaboração da idéia nos termos abaixo apresentados. Entretanto, como se trata da idéia, devemos lembrar que não existe uma coerência quanto ao tempo verbal e elementos de ligação, visto que, como indica Luria (2001), a idéia caracteriza-se por ser predicativa e conter apenas os elementos mais fundamentais e necessários que expressem o sentido que aquele tema possui para o sujeito; ele indica que este processo do pensamento

“possui um caráter abreviado, amorfo e, por sua característica funcional, é principalmente predicativa. A linguagem interior inclui em sua composição somente palavras isoladas e seus enlaces potenciais” (LURIA, 2001, p.157). Portanto, as palavras que constam nesta etapa da formação do discurso carregam todas as possibilidades. O que significa que não possui tempo verbal definido e por isso, quando desdobrados sob a forma de linguagem oral, podem se referir ao passado, presente ou futuro. Carrega também todas as relações, ainda que estas não estejam explicitadas; por exemplo, a palavra usar pode conservar os seguintes enlaces: o quê, para quê, como. Estes elementos de ligação só aparecerão na idéia desdobrada sob a forma de discurso verbal. Portanto, a idéia adquirida a partir da técnica de Análise Gráfica do Discurso não possui, em si mesma, coerência quanto ao tempo verbal, elementos de ligação, pontuação, etc. Cabe ao pesquisador complementar com as conjunções necessárias e organizar o tempo verbal e demais exigências lingüísticas que permitam que a idéia encontrada possa ser compreendida como uma representação acerca do tema investigado.

Isto posto, a representação que este grupo tem dos próprios sentimentos no período de desemprego é:

Eu sinto [que] não tem muito é... emprego. Fico... está dando desespero, dificuldade, preocupação, tristeza, [essas] coisas. Assim, penso bem [nos] filhos, [nas] contas [para] pagar. Conseguindo trabalhar, arruma. Nervoso, mal. Normal, meio procurando [o que] fazer. Tranqüilo, desempregado desanimado [é] ruim. Esperança. Medo. Ainda quero mais. Vontade [de] achar fácil serviço.

Começemos pelo o núcleo sentir. Sentir tem inúmeros significados relacionados à “capacidade de perceber(-se)”, dentre os quais destacamos “ter a percepção, consciência, sensibilidade”; “julgar”; “compreender, apreciar” (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS, 2001). Como categoria teórica da Psicologia Sócio-histórica, trata-se de um dos processos da afetividade: sentir é resultado de uma quebra da homeostase e o do equilíbrio ótimo entre o sujeito e o ambiente, portanto com alterações biofisiológicas no organismo. Esta alteração foi causada por um afeto e, para responder a elas, é preciso que os indivíduos a compreendam e transformem-na em emoção, configurando assim uma Função

Psicológica Superior. Ao fazê-lo, ocorre uma reorganização da consciência, à qual permitirá agir sobre a realidade de maneira a retomar o equilíbrio.

A categoria afetividade é um importante mecanismo de interação social, pois permite a compreensão de como a subjetividade do indivíduo configura-se frente ao ambiente no qual ele está inserido. Por isso, perguntar aos sujeitos como eles se sentem devido ao desemprego é uma forma de fazer com que reflitam sobre a (própria) realidade e nos indiquem como a realidade (exterior) os afeta, que tipo de emoções ela desencadeia e como eles as experimentam e reagem. Sentir, no nosso trabalho, também é uma importante fonte de análise dos mecanismos e processos inconscientes. Isso porque tomamos o inconsciente como a impossibilidade de transformar em conteúdos culturais as reações que foram desencadeadas no organismo. Ou seja, quando no processo que descrevemos acima o sujeito não consegue analisar como a realidade o afetou e transformar isso em materializações, por meio da linguagem, não consegue objetivar a sua subjetividade. Desta forma, não conseguir expressar o que sentem é um indicativo da existência de conteúdos inconscientes.

Como era de se esperar, este núcleo está diretamente relacionado à identidade do sujeito. Identidade é o que o sujeito é, faz, pensa, e também o que ele sente. Representa uma síntese dos processos psíquicos superiores e em uma situação de entrevista é comumente um dos núcleos principais. Em nosso caso, ao responder o que sente os sujeitos representativos do grupo que constituem também estão nos indicando como foi composta a afetividade na sua identidade, ou seja, como, o quê e porque eles sentem. Indicar o que se sente em determinado momento, já afirmamos, é indicar a própria realidade subjetiva e não é possível realizá-lo descolado da identidade.

Desta forma, “eu sinto” são os dois principais núcleos da idéia, ainda que não sejam expressos na fala dialógica, devido à sua permanência no contexto social onde se estabeleceu a entrevista. A qualquer um é desnecessário dizer a si que está pensando sobre si. A continuação do discurso representa o que ele mais sente: “não tem emprego”. Esta afirmação demonstra uma constatação que estes sujeitos fazem, mas que não conseguem explicar porque e, portanto, os sentimentos e emoções que passam a expressar são sempre mal definidas e vinculadas à experiências e vivências apresentadas de forma reticente e incompleta.

Como são os principais núcleos que compõem o pensamento do sujeito, podemos inferir que esta é a principal explicação que os sujeitos oferecem da própria subjetividade. O que nos chama a atenção nesta idéia é a dificuldade em perceber os próprios sentimentos de maneira independente da realidade exterior. Porque o principal sentimento não nos indica como a subjetividade deles configura-se frente ao desemprego. De acordo com Leão (1999, p. 19), uma das características da consciência é a possibilidade de

diferenciar o mundo real das impressões interiores individuais, possibilitando o desenvolvimento da observação de si mesma. Na consecução de representações psicológicas individuais a realidade concreta se mostra ao homem mantendo a estabilidade objetiva das suas propriedades e conservando sua independência das relações e necessidades subjetivas que o homem mantém com ela.

Portanto, ao serem perguntados sobre o que sentem na situação de desemprego, o domínio dos instrumentos psicológicos deveria permitir uma independência entre o que se sente e o que se percebe sobre a realidade externa.

Ora, diferenciar a realidade exterior da realidade interior, compreender como me sinto, é uma propriedade da consciência que se concretiza como Função Psicológica Superior quando posso diferenciar o como eu me sinto do porque eu sinto; lembremos que de acordo com Vigotsky (apud MARTINS, 2009) uma das características das Funções Psicológicas Superiores é a possibilidade de uso deliberado e controle consciente. É necessário, também, que lembremos que antes de atingir este nível, as Funções Psicológicas existem em um desenvolvimento interpsicológico, que se caracteriza pelo desenvolvimento de partes do processo, o que permite a realização de algumas das etapas e das possibilidades destas funções sem que, no entanto, elas possam ser utilizadas deliberadamente. Isso posto, é possível que identifiquemos nestes sujeitos a impossibilidade de realizar tal diferenciação de maneira clara.

Eles não dizem que se sentem de tal ou qual forma porque não têm emprego, mas dizem sentir a falta de emprego. Ou seja, a resposta não indica uma delimitação clara do como e do porque eles se sentem daquela forma.

Além da idéia, podemos identificar claramente este processo no discurso de Marcelo, 24 anos, solteiro, um filho como dependente e que estava desempregado há oito meses no momento da entrevista. Ele diz: “sentindo meio assim, meio falta de

trabalhar, para mim tá aprendendo coisas que eu não sei ainda”. Podemos perceber na fala de Marcelo a ausência de uma emoção, ou seja, a impossibilidade de (re)objetivar o que ele está sentindo por meio de uma construção cultural. Ele tenta indicar o que sente com a expressão “meio assim”, esta é um recurso lingüístico cuja significação é a indicação de estado, tamanho, quantidade etc., que não se pode bem explicar; o que não nos oferece muitos dados para compreender como se configura a sua subjetividade frente a este assunto. Com isso, notamos que ao fazê-lo ele também coloca como sentimento próprio uma questão que é social (faltar emprego). Não existe uma divisão clara entre a realidade interna e a externa nos sujeitos que assim representam as suas experiências. Trata-se, pois, de um nível de desenvolvimento ainda interpsicológico e, portanto, sem a constituição do sentido particular, que mantém o processo inconsciente.

Outra importante consideração é o fato de sentir está diretamente ligado ao núcleo “não”, o que demonstra uma característica usual em nossa sociedade: negar o que se sente, e a importância de se sentir. Ainda que aqui seja expresso como uma constatação da inexistência de postos de trabalho para os quais poderia ser contratado, verifica-se que apresentar uma constatação sobre a realidade material é um recurso para não exprimir a realidade subjetiva. Controlar a emoção e privilegiar a razão, como se fossem dois aspectos dissociáveis é um exemplo de construções sociais que visam tolher os sentimentos construídos pela atividade e pela forma de inserção social que o sujeito estabelece. O discurso da racionalidade, aliado à ausência de uma educação sistemática que permitisse a eles a construção de Funções Psicológicas Superiores refinadas, às quais ainda que fossem pautadas pelo discurso da racionalidade implicam em uma capacidade de auto-reflexão, faz com que exista uma dificuldade em reconhecer e explicar o que se sente.

Podemos perceber, também, que o sentido que o desemprego assume para este sujeito é a falta; sentir que falta emprego é a principal forma de apreender como a realidade exterior o está afetando, mas não é a maneira de exprimir suas emoções.

É preciso destacar que no modo de produção Capitalista, o emprego é uma das institucionalizações do trabalho. Ou seja, é a principal forma, regida por leis e regras que fazem com que seja a fundamental. Isso faz com que, usualmente, seja o trabalho realizado sob o contrato de emprego que ocupe a posição de atividade principal, aquela a partir da qual todas as outras são organizadas, que orienta a consciência, enfim, que serve de principal mediador entre o sujeito e a sociedade.

Dentre estes sujeitos, que começaram a trabalhar antes dos 15 anos, a importância do trabalho como mediador fundamental ganha especial relevância, pois, provavelmente, é a principal forma de interação com os demais sujeitos. Sentir falta de emprego, portanto, pode também trazer implicada a ausência de outras mediações entre o sujeito e a sociedade, tais como as mediações proporcionadas pelo grupo.

Além disso, é fator inerente à sociedade capitalista a incrementação do consumo como parte da ampliação do lucro. Isto transformou o consumo em meio de inserção e identificação de classe e grupo. Um marcador de status, que alimenta a lógica do consumismo. Portanto, torna-se senso comum que estar inserido é ter a possibilidade de consumir, de comprar, de ter alguma coisa que o faça integrante do meio social. Estes sujeitos, com a perda do emprego, perderam também o mínimo que lhes garantiria isso, ou seja, a impossibilidade de vender a força de trabalho em troca de um salário não lhe permite consumir nem mesmo o básico. É o que indica Maria, 49 anos, solteira e que está desempregada há 12 meses. Ela responde “*Me sinto meio triste, porque é duro querer comprar uma coisa e não ter condições*”. O principal sentimento de Maria é concretizado para ela sob a forma de não ter condições de consumir.

Essa impossibilidade de consumir resulta no desenvolvimento de um tônus emocional negativo, o qual Maria materializa sob a denominação de tristeza; é como ela transforma o que sente em uma emoção. Sentir-se triste é um indicativo de que a atividade dela precisa orientar-se para outro objeto; é preciso que ela encontre formas de modificar este sentimento. Conscientemente ela desenvolve uma explicação na qual poder consumir é a possibilidade de modificar a realidade interna.

Notamos, com isso, o que Leontiev (2004, p.130) indica como o deslocamento do sentido do trabalho. Ele indica que na sociedade capitalista o sentido do trabalho é deslocado da atividade para o salário; com isso, “a atividade de trabalho transforma-se, para ele, em qualquer coisa diferente daquilo que ela é”. Em outro trecho deste mesmo trabalho, ele nos indica que para compreender o sentido pessoal é preciso descobrir o motivo ao qual ele corresponde. Seguindo tal orientação é possível perceber que Maria não reconhece o trabalho como constituinte de sua própria subjetividade, mas como a possibilidade de consumir e que não está presente no momento de desemprego.

Podemos visualizar isso no gráfico, quando partindo do núcleo “sentir” e lendo o gráfico verticalmente, encontramos que “sinto [que o] emprego dava [as]

coisas”. Estes sujeitos indicam, portanto, que o sentido do desemprego é a impossibilidade, a incapacidade, principalmente de consumir, mas também de se relacionar, de aprender (como indicou Marcelo). De forma que, além de tristeza, como Maria atesta, o grupo formado por desempregados com o nível de escolaridade de Ensino Fundamental Incompleto manifesta, em sua maioria, sentimentos que expressam este tipo de tónus emocional, o que indica que o desemprego afeta negativamente os trabalhadores. São também indicados como principais emoções orientadoras da ação dos trabalhadores preocupação, ruim, desânimo, nervoso, desespero, medo. Como podemos observar, a maior parte deles é característica de tónus emocional negativo, indicando a necessidade de modificar alguns aspectos de sua realidade. Confirmando, com isso, o que indica Lane (1989a, p. 153) ao afirmar que existe um maior número de palavras “para nos referirmos a emoções negativas do que às positivas, sugerindo a necessidade social de comunicarmos as negativas para os outros a fim de encontrar soluções que as resolvam”.

Embora predominem, não são exclusivas as emoções cujo tónus é negativo. A existência de emoções aparentemente contraditórias, como já explicamos anteriormente, é perfeitamente possível em termos psicológicos. E, entre estes trabalhadores, encontramos também as emoções tranqüilo, normal, esperança. Detenhamo-nos na explicação desta contradição.

Para isso, destaquemos o desespero, que é a primeira emoção comunicada; portanto, podemos afirmar que ocupa posição de grande importância nas idéias elaboradas por estes indivíduos sobre as emoções devidas ao desemprego que experimentam. Desespero é um “estado de desânimo profundo; é uma forma de julgar a situação como sem saída, desesperança” (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS, 2001). Como qualquer emoção, depende da apreensão da cultura, dos valores do grupo e também da escolarização, que em confronto com estes valores produz um sentido próprio nos indivíduos.

Este sentimento expressa um sentido que está profundamente ligado às dificuldades que a situação de desemprego trouxe para estes sujeitos. Como indica Ângela, 18 anos, amasiada, desempregada há 8 meses; ela está “*Desesperada já. (...). Tenho aluguel pra pagar, tenho meu filho (...) me sinto preocupada*”. Ela sente-se desesperada, sem saída, uma vez que está no emprego a possibilidade de ter condições para pagar as contas, atender as necessidades do filho; e a realidade fez com que ela experimente novos sentimentos, à medida que o contexto social vai

apresentando novas solicitações, afetando-a de forma a obrigá-la a considerar novas exigências, sentimentos, até que no momento da entrevista tenha afirmado que estava desesperada. Ela perdeu as esperanças, mas ainda tem as necessidades que precisam ser satisfeitas. Ou seja, é possível verificar a contradição: o desespero, relativo ao atendimento das necessidades caso não encontre outro emprego, se contrapõe à esperança de arrumar emprego; é esta última emoção que a coloca em atividade. Por isso, o desespero co-existe com a preocupação, que é a “prevenção, pensamento dominante, idéia fixa e antecipada, perda de tranqüilidade de espírito” (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS). No caso de Ângela, não é uma idéia tão antecipada, visto que ela expressa dificuldades que já está enfrentando; mas é uma emoção que faz com que ela perca a tranqüilidade, e busque meios de modificar a situação, como demonstra o fato dela estar em busca de um emprego em uma agência de intermediação de mão-de-obra. Assim como os demais trabalhadores, alguns dos quais ainda têm o desespero como um sentimento inconsciente e que atua apenas sob a forma de tônus emocional, que ainda buscam uma recolocação no mercado de trabalho.

Ao retomarmos a idéia, percebemos também que o desespero coexiste com a esperança, atuando conjuntamente como guia de suas atividades. O caráter pólimotivado da atividade faz com que eles se sintam desesperados, mas estejam lá na Agência de Intermediação de Mão-de-obra em busca de um emprego e, portanto, não estão julgando a situação como sem saída; demonstrando, com isso, esperança de modificar a situação. Isso indica como o sentido extrapola o significado, construindo diferentes ligações e conexões que correspondem às vivências do sujeito. E o sentido do desemprego é, também, desespero e esperança.

Outro núcleo que nos auxilia na compreensão do sentido para o desemprego elaborado por estes sujeitos, e que também nos indica a existência de processos inconscientes é o “pensar”. Encontramos a seguinte definição no Dicionário Houaiss: “submeter (algo) ao processo de raciocínio lógico; exercer a capacidade de julgamento, dedução ou concepção”.

Como categoria teórica, pensar relaciona-se com a esfera cognitiva da consciência humana e refere-se à capacidade de analisar a situação e resolver problemas. O pensamento verbal ou lógico-verbal, neste sentido, é mais refinado que o prático, visto que este último, existente também em alguns animais, apóia-se na experiência imediata e em dados da percepção para a resolução de um problema num

momento específico. Enquanto isso, a capacidade exclusivamente humana de assimilar e empregar conhecimentos se constitui como o instrumento fundamental da complexa atividade cognitiva presente nos homens. O desenvolvimento do pensamento verbal não destrói o prático, mas ambos coexistem (conforme explicamos quando tratamos da transformação das funções psicológicas básicas em superiores). Entretanto, representa um salto qualitativo na capacidade de resolução de problemas uma vez que ao se apoiar nas estruturas da língua possibilita

ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas.

(...)

O pensamento que utiliza o sistema da língua, permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento do animal. (LURIA, 1991b, p. 16-17).

Desta forma, o pensamento é uma forma específica de atividade produtiva, que permite não apenas analisar as informações, mas ultrapassar os limites destas e raciocinar e resolver tarefas lógicas, chegar a conclusões, encontrar possibilidades de inferências. Enfim, trata-se de uma atividade teórica, mas que possui caráter produtivo, pois extrapola os limites dos fatos inicialmente percebidos e tem a possibilidade de criar o novo, indicando caminhos para a atividade prática.

Ora, o pensamento verbal só pode ser completamente realizado quando se tem domínio dos instrumentos culturais que o embasam, ou seja, da “*complexa estrutura semântica da linguagem e as estruturas lógicas*, formadas pela experiência das gerações, que são assimiladas pelo homem em seu desenvolvimento intelectual e servem de base objetiva de sua complexa atividade intelectual.” (LURIA, 1991b, p. 102, grifos no original).

Existe uma diferença entre o conteúdo e o método de pensamento. O método refere-se às formas de realizar o pensamento, os procedimentos e categorias, enfim, o processo por meio do qual se obtém o conteúdo do pensamento, que é o produto

deste processo e que é usualmente tomado como o pensamento em si. Quando uma pessoa diz “vou pensar sobre o assunto”, por exemplo, ela não realiza todas as ações que acima nos referimos utilizando palavras; ela não categoriza e seleciona as informações tendo consciência do processo. Entretanto, ela o faz tendo como base os processos, pois estes foram apropriados pelos sujeitos e passaram a compor o seu psiquismo. Os resultados dessa ação tornam-se conscientes em um momento específico, caracterizado como a conclusão do processo com a possibilidade de resolução (ou não!) do problema, que permitirá que esta mesma pessoa diga “tomei esta decisão”. Ou seja, parte do processo de pensamento sempre é inconsciente, e usualmente temos consciência apenas dos resultados, dos conteúdos finais destes pensamentos.

Em nossa sociedade, a principal forma de constituição dos processos de pensamento é a escolarização, que por meio de disciplinas tais como Língua Portuguesa e Matemática que devem nos ensinar os recursos técnicos, as construções culturais que, quando apropriadas, passam a compor e estruturar as Funções Psicológicas Superiores, dentre as quais o pensamento. A ausência de escolarização, ou a falta do ensino destas no processo de ensino e da aprendizagem, portanto, inferem na forma como os indivíduos pensam, tanto no que tange à estrutura quanto ao conteúdo do seu pensamento.

Por isso, antes de tomarmos como unidade de análise o núcleo “pensar”, é importante a análise do próprio processo de pensamento. O que podemos realizar a partir da formação da idéia e da característica que ela possui. O domínio de uma língua possibilita a construção de uma frase lógica, ordenada, com uma estrutura sintática que possibilite o entendimento do que se objetiva expressar. Isto não está presente na idéia que encontramos por meio da técnica de Análise Gráfica do Discurso.

Ao contrário, a presença de diversos verbos e a forma como o enunciado aparece nos demonstra uma dificuldade em realizar os processos do pensamento, tais como elaborar um conceito abstrato e fazer conclusões lógicas; como nesta frase: “Eu sinto [que] não tem muito é... emprego. Fica... está dando desespero, dificuldade, preocupação, tristeza, [essas] coisas”.

O que indica também esta dificuldade é o fato de, em uma resposta para a pergunta que indagava sobre como eles se sentiam, eles anunciam também o que pensam (aspecto, aliás, que já tinha sido abordado em outra etapa do roteiro de

entrevista, conforme pode ser visualizado no Anexo 1). Ora, sabemos que é impossível elaborar os pensamentos desconectados da esfera afetivo-volitiva, pois eles não surgem do nada. Afetividade e cognição não são duas esferas independentes, mas mantêm uma relação de interdependência. Porém, neste caso sentir confunde-se com pensar, resultando em uma dificuldade de realizar os dois processos adequadamente.

Isso faz com que, ao serem perguntados sobre o que sentem, eles indiquem a necessidade de pensar nos filhos, na situação, nas contas a pagar e nas demais implicações do desemprego na vida deles. Não reconhecem as diferenças entre os dois aspectos da estrutura psíquica, as suas diferentes funções e formas de manifestação. Com isso, apenas de apreendem a necessidade de resolver os problemas como se, reforçamos, fosse possível realizar estes dois processos separadamente. Estes pensamentos são produzidos tendo como base as emoções anteriormente citadas e, neste caso, ganham sentido ao ligarem-se aos núcleos bem, filho(s), conta(s). Ou seja, o desemprego também assume o sentido de necessidade de resolver problemas como pagamento de contas, de cuidar e suprir as necessidades dos filhos, nos problemas. Como podemos perceber na fala de Elza, solteira, 47 anos, 2 filhos, desempregada há um ano e três meses; quando responde que se sente “muito mal..., muito..., porque falta dinheiro, falta coisas... sinto muito assim... sem ter o que comprar pros meus filhos. Angustuada, triste porque não tenho dinheiro para pagar, daí eu fico nervosa. E eu sou hipertensa... e meus filhos guris são de menor e não consegue emprego”.

A angústia que Elza sente é resultado da análise que ela faz da realidade: não tem dinheiro, tem filhos que ainda não podem se manter sozinhos, a preocupação com a doença, sem poder comprar, a falta. Novamente, o desemprego assume o sentido de falta. É possível também considerar a existência de características inconscientes no processo de pensamento (características que extrapolam a fase de elaboração do conteúdo e que neste caso concretizou-se sob a forma de discurso): ela apóia-se na pergunta, na situação de entrevista, para pensar e analisar este assunto, o que, talvez, não tivesse sido realizado em um momento anterior. Pensamos ser possível esta afirmação devido às freqüentes pausas que Elza realiza ao longo de sua resposta; pausas que indicam um movimento, no qual cada parte de sua resposta parece desencadear outro aspecto que é necessário considerar: ela se sente muito mal; porque faltam as coisas; mas não faltam só pra ela, faltam para os filhos; e isso

a deixa nervosa, mas ela não pode ficar nervosa porque é hipertensa; porém não tem como deixar de ficar porque os filhos ainda não podem se virar sozinhos. Com a ajuda do entrevistador (ajuda proporcionada por meio da entrevista), portanto, ela elabora uma explicação daquilo que ela sente; caracterizando, portanto, um nível de desenvolvimento interpsicológico.

Pensar, entretanto, também assume outros sentidos nas consciências individuais. Expressando a contradição na idéia apreendida do gráfico, Rafael, 41 anos, casado, um filho, desempregado há um ano diz que “eu procuro o máximo pensar que eu não to desempregado, para não pensar negativo”. Destacamos que evitar tornar consciente algo é agir sem considerar tal aspecto e impedir que o mesmo seja materializado e incida sobre todas as funções, processos e no comportamento, o que não é verdade, porque já está incidindo. Nesta direção, conscientemente Rafael afirma que é necessário deixar de pensar na situação na qual ele se encontra. Pensar no desemprego, na própria condição, é pensar em uma situação negativa, ruim. E tendemos a evitar o que é ruim. Esta resposta também nos remete à apropriação que Rafael realizou de uma concepção idealista na qual o pensamento, por si mesmo, modifica a realidade. Mas sabemos que pensamento é desencadeado pela esfera afetiva e, portanto, ainda que tente evitar o pensamento isso não é possível; ainda que não desdobre a idéia e materialize-as em palavras existe para Rafael, assim como para os demais desempregados, o pensamento, a preocupação com os filhos, com as contas, com a situação de desemprego.

Por ser um verbo que indique as motivações, optamos também por analisar mais detalhadamente o núcleo “vontade”. O significado de Vontade para a cultura brasileira é complexo. Dentre os possíveis destacamos:

1 A principal das potências da alma, que inclina ou move a querer, a fazer ou deixar de fazer alguma coisa. **2** *Psicol* Impulso para agir em todas as fases de desenvolvimento ou, mais especificamente, o processo de volição; em sentido mais estrito, uma atividade precedida de elaboração mental de antecipação, incluindo opção ou escolha; é nesse aspecto que, na concepção popular, leva a associar a idéia de vontade a uma significação moral, relacionada com certa hierarquia de valores. **3** Capacidade de tomar livremente uma deliberação. **4** Energia, firmeza de ânimo, fortaleza e perseverança no querer ou realizar. **5** Desejo, intenção, pretensão, deliberação, determinação. **6** Resolução. **7** Capricho, fantasia, veleidade. **8** Arbítrio, mando. **9** Gosto, prazer. **10** Propensão natural e mais ou menos irresistível para a prática de certo ato ou para a realização de certo resultado; apetite. **11** Empenho, interesse, zelo. **12** Necessidade física ou moral. *sf pl* Desejos, apetites, fantasias relativas a todas as coisas da vida. *V. de ferro*: vontade inabalável. *V. estável*: vontade firme, que

não varia. *V. implícita*: a que se manifesta mais por fatos que por palavras. *À vontade*: a gosto, comodamente, sem cerimônia, sem se atrapalhar, sem sentir embaraços ou dificuldades *Boa vontade*: disposição favorável. *Com vontade*: com gana; com prazer; com zelo e afinco. *Contra a vontade*: com coação; com repugnância; constrangidamente. *Má vontade*: disposição desfavorável. (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS, 2001)

Para a Psicologia Sócio-histórica, a vontade relaciona-se à esfera afetiva da consciência e serve como um indicativo para que a atividade dos sujeitos seja direcionada aos objetos por meio dos quais as necessidades podem ser satisfeitas (LEONTIEV, 1978). Não tomamos o ato de volição como um impulso, visto que a interdependência entre os componentes afetivos e cognitivos resulta em um entendimento no qual até mesmo aquelas vontades aparentemente sem justificativa ou explicação são resultados de construções do processo cognitivo e, portanto podem ser compreendidas ao se investigar a origem destas vontades. Desta forma, aproxima-se mais da explicação restrita oferecida pelo dicionário do que pelo que ele descreve como ato de volição.

Estes trabalhadores têm “Vontade [de] achar fácil serviço”. Destacamos, inicialmente, que a alteração do termo (que não é mais trabalho e nem emprego) indica uma degradação da situação, visto que serviço indica

1 Ato ou efeito de servir. **2** Estado, emprego ou ocupação de quem é servo, criado ou doméstico. **3** Estado de quem trabalha por salário. **4** Exercício, funções, trabalho do que serve. **5** Desempenho de funções públicas, quer civis quer militares. **6** Trabalho, ocupações, obrigações. **7** Execução de trabalho ou desempenho de funções, ordenados ou pagos por outrem. **8** Ato ou ação útil aos interesses de alguém; bons ofícios; favor, obséquio (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS, 2001).

Podemos, com isso, entender que um dos motivos que direciona a atividade deles é encontrar um serviço, o que fica evidente quando lembramos que eles estavam em uma Agência de Intermediação de mão-de-obra; a vontade é manter a sua condição de proletariado que serve, que está sujeito às decisões e desmandos da classe burguesa. As razões que explicam como o motivo concretizou-se nesta vontade são, entre outros, os que nos referimos acima: o desemprego representa a falta, a impossibilidade, a preocupação, o desespero, o medo. Mas também a esperança: de achar um serviço, de mudar a situação, de resolver os problemas. E servir é a única possibilidade que estes sujeitos vêm de modificar as emoções ruins que o desemprego desencadeou.

Como indica Leontiev (1978), uma das questões centrais da identidade é a vontade, visto que esta é uma Função Psicológica Superior que realiza a hierarquização dos motivos. Isso posto, é possível afirmar que um dos principais componentes da identidade destes indivíduos é estarem buscando emprego. Além disso, eles identificam-se como servidores, como trabalhadores que vendem sua força de trabalho e estão sujeitos às determinações da classe detentora dos meios de produção. Destacamos que o conscientemente eles não fazem esta relação, não se colocam como os servos que a palavra “serviço” indica. Entretanto, a identidade de trabalhador limita-se ao formato que o trabalho adquiriu no Modo Capitalista de Produção. Assim, podemos indicar que o aspecto inconsciente da identidade destes sujeitos refere-se à necessidade de, invariavelmente, estarem submissos a este modelo específico de trabalho como troca de mão-de-obra pelo salário, preferencialmente de forma empregada.

Podemos, como uma síntese dos conteúdos e processos inconscientes deste grupo, indicar que existe uma dificuldade em perceber os próprios sentimentos de maneira independente da realidade exterior. Portanto, o próprio processo de pensamento contém algumas características inconscientes. Isso é resultado da pouca escolarização dos sujeitos, que por não possuírem acessos às sistematizações da língua, que são ensinados pela escolarização, não tiveram a possibilidade de construir alguns recursos do pensamento.

É possível perceber também, no confronto com as respostas dos indivíduos particulares, que em alguns momentos os conteúdos também estão conscientes e sentimentos tais como o desespero e a preocupação não são materializados sob a forma de emoção em alguns dos sujeitos entrevistados.

Quanto aos sentidos, neste grupo observamos que os principais que o desemprego assume é a falta, a impossibilidade, problemas. E, entre outras emoções, como medo e tristeza, também coexistem desespero e esperança. E que a identidade caracteriza-se como a busca pelo emprego.

Passemos agora à análise do grupo composto por Pós-graduados.

3.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO DESEMPREGO PARA OS TRABALHADORES DESEMPREGADOS COM ESCOLARIZAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Para iniciar a análise deste grupo, é preciso que ocupemo-nos inicialmente da sua caracterização.

O universo dos que possuem pós-graduação é composto por quatro pessoas. Isoladamente, este dado pode parecer irrelevante. Essa impressão só se manteria se considerássemos como uma informação em si; desta forma, realmente ela nada poderia contribuir para pensarmos na situação do trabalhador desempregado.

Entretanto, o primeiro fato que nos indica que se trata de uma questão de grande importância é a pesquisa da qual extraímos os dados ter sido feita em duas Agências públicas de intermediação de mão-de-obra para empregos cujo nível de escolaridade exigido é, no máximo, o Ensino Médio. Outra variável que torna a presença de pós-graduados relevante é que os sujeitos foram escolhidos para as entrevistas de maneira aleatória e, portanto, deveria haver outros com este nível de escolarização no mesmo local, vivenciando as mesmas condições que a destes. Além disso, dada a carência de profissionais com esse nível de formação no país é surpreendente tal incidência, pelo menos, se considerarmos as explicações veiculadas de que o desemprego no país se deve a falta de formação e capacitação. (GEPAPET, 2007).

Outro importante fator a se considerar é que estes sujeitos entram mais rapidamente em desalento e, portanto, param de constar nas pesquisas que estudam o desemprego. O desemprego oculto pelo desalento é aquele em que os trabalhadores desempregados não procuraram emprego nos últimos 30 dias anteriores à pesquisa, mas o fizeram nos últimos 12 meses. Desta forma,

O desalento acontece quando a pessoa pára sua procura por emprego e varia de acordo com as categorias de trabalho dos desempregados e a posição social que determinada profissão ocupa. Há registros de que são os profissionais mais instruídos (graduados, pós-graduados, etc.) que apresentam desalento em um período mais curto de desemprego; isto se deveria àquilo que estes profissionais representam para a sociedade, ou seja, são os chamados trabalhadores intelectuais, aqueles que foram atingidos anteriormente pelo desemprego; e são, também, aqueles que recebem ideologicamente a “promessa” de emprego, uma vez que fazem parte da elite intelectual da sociedade. Aliás, o desemprego começa a tomar dimensão alarmante quando passa a atingir esse extrato da sociedade. (GEPAPET, 2008, p. 12)

A forma como foi estruturada a pesquisa não permitiu que encontrássemos trabalhadores desalentados; afinal, as entrevistas foram realizadas em um local em que os trabalhadores estavam à procura de emprego. Entretanto, encontramos indicativos que esta situação começa a se delinear.

Dentre os trabalhadores desempregados encontrados pela pesquisa, os que possuíam pós-graduação caracterizam-se por serem, em sua maior parte, casados (dois sujeitos; um é solteiro e o outro divorciado) e a maioria é do sexo feminino (três). Dois possuem um dependente, dos quais um é filho e o outro é irmão do sujeito entrevistado, e dois não possuem dependentes. A maioria não declarou religião, um é católico e outro evangélico. Quanto ao histórico de trabalho, dois tiveram o primeiro emprego aos 16 anos, um com 19 e um com 25. As funções exercidas neste primeiro emprego foram a de auxiliar administrativo, por dois sujeitos; professor; e balconista. Um dos sujeitos possui apenas um emprego no seu histórico de trabalho, dois possuem dois empregos e um possui três. O tempo de desemprego varia entre quatro meses e um ano. Um dos sujeitos não informou o curso de pós-graduação; outro possui pós na área de contábeis, administração e recursos humanos; outro em Gestão e Marketing; e o último em Biologia com Ênfase em Biotecnologia e Biodiversidade.

Quanto à condição para a sua manutenção, dois realizam bicos e dois dependem de seus cônjuges. Nenhum deles é contemplado por programa social.

Os excertos que utilizamos foram os seguintes:

Nº do Roteiro	Resposta à questão 29	Nome utilizado na análise
253	Frustrado. Frustrado em si mesmo	Augusto
404	Não quero mais investir em estudar, desiludida com a falta de reconhecimento	Rita

Assim como no grupo anterior, escolhemos tais sujeitos por nos proporcionarem a representação de como configura-se, na consciência individual, os aspectos que nos permitem compreender os sentidos e significados que são comuns ao grupo analisado; eles nos permitem compreender como os aspectos que são comuns ao grupo aparecem individualmente; ou seja, nos permitirão uma apreensão da dialética social-individual. Isto posto, vejamos como o grupo formado pelos trabalhadores cujo nível de escolarização é a pós-graduação respondeu à pergunta

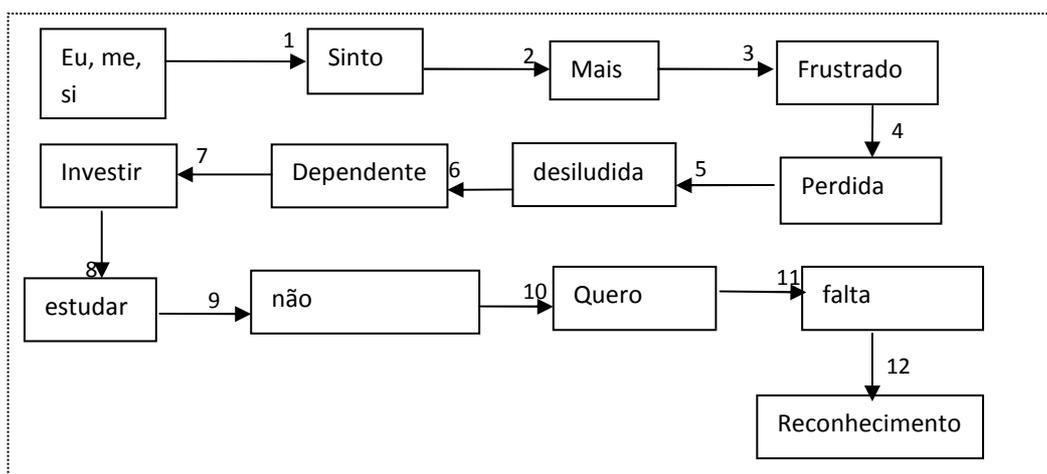
“Como você se sente nesse período de desemprego?” para que possamos analisar o papel da educação escolar no processo de construção do inconsciente.

[Eu me sinto] Perdida. Frustrado. Frustrado em si mesmo. [Eu] não quero mais investir em estudar, desiludida com a falta de reconhecimento. Ah, me sinto(...) Mais dependente.

Por tratar-se de um pequeno texto, foi possível que considerássemos todos os núcleos na análise. Neste, foram localizadas:

1. Cinco (5) palavras que faziam referência ao próprio sujeito que realizava o discurso, com as seguintes variações: **Eu, me, si**.
2. Os verbos que indicam o que o sujeito sente é a segunda maior incidência, com três (3) incidências e com uma única forma: **sinto**.
3. Duas ocorrências do advérbio **mais**, indicativos de intensidade.
4. Também duas incidências do adjetivo **frustrado**;
5. Uma incidência de cada um dos seguintes núcleos: os verbos **investir, quero**; e **estudar**; os adjetivos: **perdida**; **dependente**; **desiludida**; o advérbio **não**

Tais núcleos nos possibilitaram a construção do seguinte gráfico:



É possível depreender deste gráfico a idéia não desdobrada durante o discurso, que se revela da seguinte forma após a reconstituição gráfica:

Eu sinto mais frustrado, perdido, desiludido, dependente. Investi [em] estudar [e] não quero [que] falte reconhecimento.

Neste grupo, ao contrário do anterior, fica clara a relação causal entre o que sentem e a causas e conseqüências desses sentimentos. Assim, é possível perceber que estes sujeitos possuem a capacidade de abstrair-se do contexto e observar a realidade e os próprios sentimentos, emoções, enfim, indicar a forma como a realidade interna configura-se frente à realidade externa e as razões que os levam a ter esta configuração. Ao serem perguntados sobre como se sentem eles elaboram uma resposta na qual indicam capacidade de auto-reflexão; esta é uma função da consciência que está presente nos trabalhadores com este nível de formação.

Além disso, a idéia resultante da Análise Gráfica, bem como as respostas individuais, possuem uma organização mais refinada que no grupo anterior. Vigotsky e Luria (2007) demonstraram que a consciência possui caráter sógnico e, portanto, a estrutura da consciência está relacionada com a estrutura das linguagens que a constituem. O processo de escolarização permitiu que estes sujeitos se apropriassem das determinações, características e processos da linguagem verbal-oral, o que se reflete na organização da sua consciência, pois a estruturação da idéia permite a constatação da consciência como organizada, com os diferentes vínculos e nexos.

Concentremo-nos, agora, na forma como se constitui alguns dos sentidos e significados que estruturam a consciência dos sujeitos cujo nível de formação é a pós-graduação, no que tange aos sentimentos desencadeados pelo desemprego.

Inicialmente, tomaremos o núcleo frustrado. Dentre os significados que são atribuídos a esta palavra, encontramos: 1. Que não produziu efeito; 2. Que não deu resultado; 3. Malogrado; 4. Que não chegou a desenvolver-se. 5. Inútil, baldado. (DICIONÁRIO HOUAISS, 2001). A categoria teórica à qual ele se relaciona é a emoção, que se caracteriza por ser construções culturais que permitem que os sujeitos descreva, qualifique ou caracterize o ser ou objeto designado pelo substantivo, ou seja, a forma como a realidade o afeta. Como emoção, está ligado diretamente ao núcleo que indica o que ele sente; percebemos com isso que sentir-se frustrado tornou-se a principal característica da subjetividade destes sujeitos. Ou seja, esta é a emoção que serve como principal mediador das relações entre este grupo e a realidade; a noção de que os fatos que advém do meio do meio não sucederam como esperavam e eles não tiveram a possibilidade de desenvolver-se. O desemprego, para

estes trabalhadores, impedem que eles produzam os efeitos, construam os resultados que eles foram preparados para fazer.

Como indica Augusto, que tem 51 anos, é solteiro e está desempregado há seis meses e cuja área de especialização abrange as ciências contábeis, administração e recursos humanos; ele se sente “Frustrado. Frustrado em si mesmo.” Quando relacionamos este núcleo ao “investi” esta afirmação fica ainda mais evidente. Investir refere-se à “dar, com certas formalidades, posse ou investidura a; empossar. (...) aplicar, empregar, inverter capitais com finalidade lucrativa; fazer investimento”. Augusto investiu em educação, o que pressupõe que ele aplicou objetivando lucros e o fato dele estar desempregado nos demonstra que isso não ocorreu, ou ao menos não estava ocorrendo naquele momento. Sua formação provavelmente foi pautada pelas exigências do modelo fordista/taylorista de educação, a qual exigia a formação de profissionais ligados à área de administração que pudessem atuar como gerentes e organizadores da e na produção. A educação exigida por este modelo apóia-se na ideologia da educação como possibilidade de garantia de sucesso e reconhecimento; e o ensino superior é proclamado como instrumento de mobilidade social e econômica (MACIEL, 1987).

Entretanto, as necessidades do modelo toyotistas são outras, e muitos dos profissionais formados no modelo anterior ficam desempregados por não possuírem a formação que passa a ser exigida. Augusto, assim como a maioria dos trabalhadores desempregados com nível superior que foram entrevistados pela pesquisa “Implicações Psicossociais do Desemprego para a Consciência Individual: Manifestações no Pensamento e na Emoção” é formado em Administração. Esta é uma formação que era muito necessária no modelo fordista-taylorista de produção e que, no entanto, não é necessária para o toyotismo. Isso porque este último modelo pressupõe a polivalência dos trabalhadores, que devem fazer diferentes etapas do processo produtivo, o que inclui a capacidade de se auto administrar/gerenciar. Com isso, os profissionais cuja formação volta-se exclusivamente para esta área não são mais necessários.

Portanto, Augusto, assim como os demais trabalhadores, investiu em educação, à qual não lhes trouxe as garantias de um bom emprego, independência financeira, sucesso e reconhecimento que o discurso ideológico propagava. Entretanto, foram guiados por esta construção ideológica e a escolarização não possibilitou que eles percebessem-na como tal. Há, pois, uma contradição com a qual

eles convivem cotidianamente: um exemplo são as constantes notícias vinculadas nos meios de comunicação que afirmam a existência de vagas ociosas no mercado de trabalho, mas que faltam profissionais qualificados; entretanto, estes trabalhadores desempregados são qualificados e não têm emprego. E, ao retornarmos ao gráfico, é possível perceber a formação da seguinte construção: “Mais desiludida quero”, o que nos leva a pensar que ele não pode ou não deve tomar consciência das transformações ocorridas na nova forma de organização do trabalho para que não se perceba descartável, ou enganado. Portanto, embora não tenham consciência da formação como discurso ideológico, eles percebem (ainda que inconscientemente) que a realidade não corresponde às explicações que eles obtiveram ao longo de sua vida.

Outro importante núcleo que encontramos na idéia é desiludido. De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss (2001), desiludido tem como significado “que sofreu desilusão; decepcionado, desencantado; a quem desiludiram”. É importante ressaltar que ao contrário do núcleo anterior, este é ato que faz o sujeito ter consciência da realidade, uma vez que ele indica que as explicações que o orientaram mostraram-se falhas, como ilusões; iludir significa “alimentar a esperança de alguém por meio de promessas insubsistentes. Enganar, engodar.” (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOAUISS, 2001). Portanto, podemos perceber que se trata de uma reação favorável ao desemprego: ele está deixando de ser um iludido.

Nesta direção, podemos perceber como na relação consciente e inconsciente existe uma clara manifestação de como as emoções podem modificar o sentido da situação e as características do psiquismo e seus processos; enquanto o núcleo investir relaciona-se eminentemente com conteúdos inconscientes – a impossibilidade de transformar a realidade em consciente em com isso notar que foi enganado – o núcleo desiludido permite uma apreensão da realidade, à qual permite que ele perceba que as explicações com a qual ele construiu a sua formação não se mostram verdadeiras quando confrontadas com a realidade; é, pois, o primeiro passo para iniciar uma transformação. A transformação não aparece na fala destes sujeitos; mas sabemos que a condição para a modificação de uma situação opressora é perceber que esta situação é opressora.

Estas condições fazem com que ele se sintam dependentes. Dependente significa “1. que depende; 2. subordinado; 3. que tem conexão ou relação imediata; 4. anexo; 5. sujeito; 6. que depende da autoridade ou do poder de alguém; 7. sem

bens próprios ou com poucos haveres”. (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS, 2001). Esta dependência ganha sentido ao indicar que agora estes trabalhadores não conseguem prover a própria sobrevivência, e portanto se sentem dependentes de outras pessoas; por se sentirem subordinados a estas pessoas; por ter perdido as mediações que possibilitava as relações com os demais sujeitos. Enfim, o desemprego transformou-o em um indivíduo que não pode ser independente, tal como a ideologia dominante prega.

O sentido que o desemprego assume, portanto, é a frustração, a desilusão, a dependência. É a quebra de uma ilusão que perpassou boa parte da vida destes sujeitos. Podemos, portanto, indicar que se no grupo formado pelos trabalhadores com pouca escolarização é a falta, neste grupo um dos principais sentidos é a re-análise da própria realidade.

A abertura que nos proporciona o gráfico permite que visualizemos alguns dos conteúdos inconscientes que orientam as atividades do sujeito; o faremos agora a partir da análise do núcleo querer.

Querer é um verbo que indica ter o desejo ou intenção de, aspirar, tencionar, desejar. Podemos relacionar este verbo à esfera afetiva do psiquismo, a qual participa da construção dos motivos. O que eles aspiram é o motivo que perpassa a organização e o direcionamento da atividade; como todo motivo, permanece inconsciente até que os objetivos nos quais o motivo se materializou forem atingidos.

O que estes sujeitos querem, o que aspiram, é o reconhecimento. Tal afirmação pode ser percebida por este verbo ligar-se com os outros núcleos de forma a compor a seguinte explicação: “não quero falta de reconhecimento”. Portanto, estes sujeitos não sentem reconhecimento e não querem que isso permaneça; isto implica que a atividade deles pode estar sendo orientada pela vontade, pela necessidade de reconhecimento. Porque não se sentir recebendo o reconhecimento implica em sentir-se “perdido”. Lembramos que reconhecimento refere-se ao “1. ato ou efeito de reconhecer; 2. reconhecimento de um direito; 3. Lembrança de um benefício, gratidão por ele: testemunhar reconhecimento; 4. Declaração, confissão: reconhecimento de uma falta; 5. Dir. Ato pelo qual se admite a existência de uma obrigação: reconhecimento de dívida; 6. Psicologia: O fato de reconhecer o passado como passado: a memória admite a reprodução, o reconhecimento e a localização daquilo de que se recorda”. Portanto, o desemprego faz com que eles sintam a ausência dos direitos que outrora lhes foram prometidos. Podemos perceber,

novamente, a necessidade de manter alguns conteúdos inconscientes. Para isso, tomemos o ultimo significado: reconhecimento como reproduzir, reconhecer e localizar o que se recorda indica. Eles não querem que falte esta possibilidade; eles não querem olhar para o passado, para as suas escolhas, e não reproduzirem e reconhecerem aquilo que eles fizeram; não querem acreditar que foram enganados. Querem, ao contrário, que reconheçam seus direitos, suas possibilidades, suas contribuições.

A identidade destes sujeitos, portanto, também está orientada pela perda. Eles cumpriram os requisitos sociais para serem identificados como trabalhadores qualificados, intelectuais com direito às recompensas que tais características garantiam. Entretanto, a mudança estrutural fez com que socialmente eles passem a ser identificados por outras características: eles passam a ser identificados como desempregados.

A necessidade de reconhecimento é um conteúdo que está inconsciente para este grupo, visto que conscientemente a frase elaborada é a que foi expressa por Rita, casada, 27 anos, com pós-graduação em Gestão e Marketing. É necessário destacar que se trata de um curso que se enquadraria nas exigências toyotistas; mas que a deixa desempregada por estar orientado para o trabalho autônomo, e não para o empregado. Então, os motivos individuais não coincidem plenamente com o grupal. E também nos demonstra que a educação pós-graduada, também, não está cumprindo a tarefa de ampliar consciências e diminuir os conteúdos inconscientes.

Rita responde, quando perguntada o que sente neste período de desemprego: “Não quero mais investir em estudar, desiludida com a falta de reconhecimento”. Confirmando, desta forma, a explicação que oferecemos no capítulo I dos motivos direcionadores da ação serem inconscientes, enquanto conscientemente são elaboradas racionalizações que permitem uma compreensão e explicação da própria realidade.

Podemos com isso também afirmar que, nestes sujeitos, a educação determinou o conteúdo do inconsciente. Isso porque o motivo inconsciente que direciona a atividade destes sujeitos (a necessidade de reconhecimento) é resultado da apropriação de uma construção social que valoriza o trabalho intelectual. A educação e, mais particularmente a escolarização, é propagada como garantia e a influência da Teoria do Capital Humano na formação destes sujeitos fez com que eles visem na educação uma certeza de desenvolvimento e de sucesso pessoal. O que

implicaria em um bom emprego. A realidade, entretanto, demonstrou como a ideologia sob a qual eles foram formados é falha e agora eles têm que lidar com a situação de desemprego. Este confronto gerou sentimentos como a frustração, já que eles não têm a possibilidade de atender ao principal motivo direcionador de sua atividade.

Portanto, como síntese deste grupo, é possível perceber que a escolarização possibilitou a estes sujeitos um domínio da afetividade no qual o sentimento é facilmente transformado em emoção. O inconsciente refere-se a impossibilidade de transformar a realidade em consciente em com isso notar que foi enganado e aos motivos direcionadores da atividade.

3.3 – SOBRE O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO DESEMPREGO.

Anteriormente, analisamos separadamente os dois níveis de escolarização e com isso pudemos identificar algumas das influências que a educação tem na construção de sentidos e significados do desemprego; bem como influencia na constituição dos aspectos inconscientes do psiquismo. Para que possamos melhor compreender estas relações, nos deteremos agora na elucidação das diferenças e semelhanças que estes dois grupos apresentaram.

Para isso, optamos por destacar as diferenças e semelhanças entre os sentidos e significados que o desemprego apresenta para estes trabalhadores; como se articulam afetividade e pensamento; algumas considerações sobre a identidade; e por último a atividade; sempre relacionados com a educação. Estas funções nos permitiram compreender como está articulada a consciência nos dois diferentes grupos e, com isso, inferir sobre como a educação interfere na constituição do inconsciente. Começamos pela identidade.

Em ambos os grupos, uma das principais características é a falta. A falta de especificamente de emprego, no primeiro grupo; a falta de reconhecimento, no segundo. Ou seja, enquanto no primeiro grupo encontramos uma forma de satisfazer

as necessidades (desencadeadas pelo desemprego), no segundo grupo encontramos uma identidade que procura a possibilidade de independência, de reconhecimento.

Desta forma, os sentidos e significados articulam-se de diferenciadamente na consciência destes grupos. Para os trabalhadores com o Ensino Fundamental Incompleto, o principal sentido que o desemprego possui é de falta: falta de dinheiro, de possibilidade, de relacionamento. É também a impossibilidade de consumir, de aprender. Existem diferentes emoções que estão articuladas à estes sentidos e, como uma síntese das emoções positivas e negativas, coexistem na consciência deste grupo o desespero e a esperança.

Entre os trabalhadores com o nível de escolarização de pós-graduação, observamos como principal sentido a frustração, entre outras razões, por ter realizado um investimento que não deu certo. Destacamos ainda que a escolarização foi um dos principais mediadores na vida dos trabalhadores que possuem Pós-graduação. Mas a forma como ela é dotado de sentido relaciona-se com a ideologia liberal e neoliberal de educação como investimento; ruim, porque não resultou em ganhos. Com isso, também para estes sujeitos a educação perde o caráter de construtor do homem e de desenvolvimento de características humanas e não-naturais e assume, quase que exclusivamente, a posição de preparação para um trabalho empregado. A educação é tomada como uma mercadoria que, para estes trabalhadores, parece não ter valido a pena comprar.

O desemprego é falta, mas esta falta assume um sentido diferente: se no primeiro grupo a falta refere-se a questões eminentemente materiais (falta dinheiro, falta possibilidade de consumir, de aprender) neste grupo a falta é de reconhecimento, o que demonstra uma questão muito mais subjetiva. Ora, Leontiev (1978) nos indicou como as necessidades, nos seres humanos, adquirem contornos sociais e sobrepõem-se às necessidades biológicas elementares. Em ambos os grupos, as necessidades dos trabalhadores desempregados são determinadas pelas condições sociais; mas no segundo, elas são muito mais refinadas. Referem-se à necessidade de um tipo específico de relacionamento entre os diferentes sujeitos. A dependência aparece como uma das principais conseqüências do desemprego. Com isso, percebemos que o núcleo, ou seja o conteúdo presente na consciência, refere-se à ser ou estar submetido a outro. Que tem como antagonismo, o inconsciente, a possibilidade de ser independente. Entretanto, tal independência é absolutamente

falsa quando lembramos que eles buscam um trabalho empregado que tem, como pressuposto, uma relação de dependência.

Quando tratamos da LDB, indicamos que o Ensino Superior tem por função a preparação de profissionais especializados, que não apenas trabalhem, mas que tenham um comprometimento com a sociedade brasileira. Neste nível, a educação deixaria de ser exclusivamente para o sujeito que é educado e passaria a ter responsabilidade com toda a sociedade; está nestes profissionais, de acordo com a LDB, a possibilidade de mudar a sociedade brasileira. Sabemos que isso não é verdade, mas é esse de significado que os sujeitos interiorizam ao longo da formação universitária. A possibilidade de transformar a sociedade e ser por ela reconhecido (ou seja, ser identificado como bom, legítimo, verdadeiro) foi possivelmente um dos sentidos que a educação assumiu para estes sujeitos; e que não pôde concretizar-se porque a única possibilidade de atuação social que lhes foi ensinada é o trabalho remunerado e, particularmente, o empregado.

A educação, portanto, gerou necessidades mais refinadas. Não é só pagar as contas, é ter uma inserção na realidade que garanta reconhecimento. As contas, talvez, (só podemos supor isso, já que eles não se referem a elas) sejam apenas conseqüência da falta de reconhecimento, não um objetivo, um motivo para se encontrar um emprego.

Como as Funções Psicológicas são interligadas e é impossível considerar o desenvolvimento de uma sem que ocorram modificações em outras, destacamos que ocorreu processo semelhante na esfera cognitiva. O que pôde ser notado não apenas pelo discurso, mas pela própria estruturação da idéia. Além disso, no primeiro grupo percebemos uma dificuldade em separar realidade interna da realidade externa, de considerar as próprias impressões de forma relativamente independente das condições nas quais elas foram desenvolvidas. Como nos referimos anteriormente, entre os trabalhadores com Ensino Fundamental Incompleto não está clara a separação do como e do porque se sentem daquela forma, o que não ocorre no segundo grupo. Além disso, o próprio fato do “pensar” ser um núcleo do primeiro grupo parece nos indicar essa dificuldade.

Ora, vivemos em uma sociedade que separa razão de emoção e valoriza a primeira em detrimento da segunda. Isso é comum para os dois grupos. Entretanto, aparece como conceito cotidiano para o primeiro grupo e como científico para o outro. Ou seja, enquanto no primeiro grupo esta separação é resultado das relações

que eles estabeleceram ao longo de sua própria prática, no segundo grupo é uma consequência da forma como a escolarização transmite a concepção dominante de separação entre razão e emoção.

Como explicamos no segundo capítulo, isso implica no desenvolvimento de mais conteúdos inconscientes no primeiro grupo. A educação escolarizada reprime as emoções, mas em contrapartida oferece o método lógico-formal de pensar. Como não é possível considerar as duas esferas separadamente, o desenvolvimento das funções cognitivas resulta também numa capacidade de auto-percepção que, embora possa não ser utilizada nas relações cotidianas, quando perguntados, quando levados a refletir sobre o assunto, eles conseguem realizar este processo.

Entretanto, na ausência de escolarização, os sentimentos são reprimidos e as emoções não se concretizam; as estruturas do pensamento também são formadas com base em conceitos espontâneos e, portanto, não se estruturam alguns dos nexos e possibilidades de integração entre os diferentes conceitos e também entre as diferentes estruturas presentes na consciência dos sujeitos. Assim, pensar não deixa de ser influenciado pelo sentir, mas pensar sobre os próprios sentimentos transforma-se em uma tarefa de difícil resolução. Com isso, conforme já afirmamos no Capítulo II, todas as possibilidades que a emoção possui não se concretizam, dificultando aos sujeitos (em especial os do primeiro grupo) perceber as necessidades pessoais e direcionar a atividade em busca da satisfação destas necessidades. É preciso destacar que é claro que eles percebem algumas dessas necessidades e estas são realmente importantes: ter dinheiro para pagar contas é uma condição de sobrevivência em nossa sociedade. Entretanto, isso em nada representa a individualidade destes sujeitos, a forma com que eles se inserem no mundo. Viver para pagar contas não é, ou ao menos não deveria ser, o principal motivo que integra a atividade do sujeito no contexto das relações sociais.

Ou seja, também os motivos direcionadores da atividade são influenciados pela escolarização. Para demonstrar tal relação, pensamos ser útil repetir uma citação utilizada no Capítulo I: “a significância da escolaridade não está somente na aquisição de novos conhecimentos, mas também na criação de novos motivos e modos formais de pensamento verbal, discursivo e lógico divorciado da experiência da prática imediata.” (LURIA, 2002, p.178). A escolarização, portanto, propiciou o surgimento de motivos específicos, relacionados à importância que é dada à

escolarização e, particularmente, aos trabalhadores com alto nível de formação, em nossa sociedade.

Por fim, destacamos que entre os sujeitos analisados, percebemos que a educação sob a forma de escolarização propiciou o desenvolvimento de uma consciência integrada, com Funções Psicológicas refinadas. No grupo com maior escolarização, o inconsciente refere-se ao motivo direcionador da atividade; enquanto no primeiro grupo pudemos também identificar, além de conteúdos, processos inconscientes. Isso posto, percebemos que a escolarização diminui o inconsciente e determina o seu conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciarmos as últimas considerações deste trabalho, pensamos ser necessário realizar duas ressalvas. A primeira quanto ao próprio caráter destas considerações finais.

Não reconhecemos esta dissertação como a finalização das discussões acerca do inconsciente, ou de sua relação com a educação. Muito pelo contrário, consideramos que estas discussões estão apenas começando e, dados alguns dos resultados que já obtivemos, é preciso que elas se estendam e aprofundem. Mas temos que finalizar este trabalho e o fazemos sem perder de vista o seu caráter limitado e provisório.

A segunda refere-se aos nossos sujeitos de análise. Os questionamentos que deram origem à nossa pesquisa surgiram a partir de uma primeira análise das respostas dos trabalhadores desempregados à pesquisa sobre as Implicações Psicossociais do Desemprego para a Consciência Individual: Manifestações no Pensamento e na Emoção. Portanto, optamos por utilizar estas mesmas respostas para identificar a função da educação escolar na forma como os sujeitos significam o desemprego e os sentidos que perpassam esta significação; com isso, identificar alguns dos conteúdos e processos do inconsciente. Quaisquer outros sujeitos poderiam ter sido escolhidos. Outros sujeitos nos demonstrariam outros aspectos presentes na sua consciência e, conseqüentemente, outros conteúdos inconscientes.

Em outros grupos, a relação entre a educação escolar e o inconsciente talvez fosse alterada. Isso em nada invalida nosso trabalho; ao contrário, demonstra o que temos dito ao longo desta pesquisa: não se trata de uma relação direta. A complexidade da constituição do psiquismo não pode ser reduzida a apenas um aspecto e a riqueza das experiências e construções individuais não podem ser desconsideradas. Mas a compreensão dialética da realidade nos permite tomar esse grupo como representativo de aspectos relativos aos processos sociais e psicológicos presentes na sociedade. E que se apresentaram cristalizados em suas características devido à especificidade de sua inserção em determinado contexto ou na realização de determinada função social.

Esta forma de compreensão da realidade permitiu apreender o inconsciente como uma construção cultural. Entretanto, o inconsciente interfere no

comportamento e mantém uma relação dialética com a consciência; caracteriza-se pela permanente relação, influenciando-a e sendo por ela influenciado. Não é, portanto, intransponível; também não é filogeneticamente determinado, mas construído por meio da apropriação que o sujeito faz da realidade e depende da atividade dele. A questão central desta pesquisa é o caráter social e cultural do inconsciente. Ao contrário de como é usualmente considerado na Psicologia, demonstramos que esta instância do psiquismo é, assim como a consciência, individual por depender da relação de cada sujeito com a materialidade; sem que com isso perca seu caráter social uma vez que contém componentes relacionados à classe, às determinações sócio-históricas no qual este indivíduo atua, aos grupos dos quais participa.

Entendemos que enquanto as mediações que caracterizam a consciência são o pensamento e a linguagem, a afetividade é a principal mediadora do inconsciente. Isso porque ao analisarmos os componentes emocionais do discurso dos sujeitos podemos identificar alguns dos conteúdos e processos que o compõem. Como na arte, que é o mecanismo de materialização do inconsciente e que suscita sentimentos também inconscientes. Ou como na fala de nossos sujeitos de análise, repleta de conteúdos emocionais, mas em alguns casos, presentes apenas sob a forma de tons emocional.

Alguns conteúdos não chegam nunca à consciência. Não porque não podem, mas porque o sujeito não dispõe dos elementos culturais que permitiriam tal transformação. A compreensão desta afirmação é possibilitada pela explicação da construção das Funções Psicológicas Superiores como tendo dois momentos: o primeiro interpsicológico e, posteriormente, intrapsicológico. Quando se caracteriza como sendo interpsicológico, esta função só pode ser realizada externamente, com ajuda, com o apoio dos grupos aos quais o sujeito pertence. A transformação em conteúdo intrapsicológico expressa a finalização do desenvolvimento e caracteriza-se por possibilitar um domínio dos conteúdos, que passam a compor e estruturar a consciência, tornando-se parte constituinte dos sujeitos.

Podemos afirmar que as funções intrapsicológicas, portanto, caracterizam a consciência, enquanto as interpsicológicas compõem o inconsciente do sujeito. Destacamos que não estamos nos referindo à consciência, neste momento, como a capacidade de perceber e explicar o processo; mas a possibilidade de realizá-lo de maneira elaborada, refinada, enfim, o domínio deste instrumento. Ninguém tem a

possibilidade de perceber a transformação de sentimento em emoção. Mas este é um processo que se mostrou mais eficiente no caso dos trabalhadores cujo nível de escolarização é a pós-graduação, indicando a importância da educação sistematizada, que faz a transmissão organizada da cultura no desenvolvimento deste processo.

A transformação de conteúdos e processos inter em intrapsicológicos depende da mediação do grupo social; portanto, na ausência da mediação grupal não ocorrerá esta passagem para desenvolvimento intrapsicológico. Portanto, não poderá transformar-se em consciente ainda que a atividade do sujeito exija isso. Esta impossibilidade de mediação grupal é intensificada pelo individualismo exacerbado que caracteriza a sociedade moderna. Ele faz com que os indivíduos não se relacionem senão para a satisfação de necessidades pessoais; não se reconheçam como membros de uma classe social e isso implica em que, apesar de possuir problemas semelhantes, não haja possibilidades de uma interação e uma atuação conjunta.

Esta forma de entendimento da construção das Funções Psicológicas Superiores estabelece uma relação estreita com a educação. Compreendida em seu sentido lato, ela é o processo de humanização, o que significa que é a constituição do sujeito humano pela internalização da cultura que foi construída historicamente pela humanidade; é transformá-la em algo para si. Educar é, portanto, promover interiorizações. É disponibilizar os instrumentos sociais, tais como os métodos, os conhecimentos científicos, os direitos, as diferentes construções culturais; colocar o indivíduo em atividade com eles e, desta forma, possibilitar a apropriação e a construção da consciência de si e do mundo para a orientação do seu comportamento.

Cada sociedade organiza a educação de uma forma e o faz tendo como objetivo a construção de tipos específicos de homens, com as características que lhes permitirão atuar no contexto no qual eles estão inseridos. Em nossa sociedade, a escolarização é a educação institucionalizada; isso implica que é a principal forma de distribuição das construções culturais e que permitirá a formação de funções mais refinadas, mais elaboradas. Ela explora os vínculos e nexos presentes em cada conceito, em cada explicação, nos conteúdo e processos que perpassam o currículo escolar. A educação escolar é organizada de maneira a determinar quais dos conteúdos orientarão o sujeito na realidade na qual ele se insere; ela o faz em detrimento de outros, que terminam por constituir-se como o inconsciente.

Notamos, desta forma, que a relação da educação com o inconsciente é ampla e complexa. Ela o determina ao eleger quais os conteúdos e processos que serão aprofundados, explorando os diferentes vínculos e nexos; e quais serão apenas delineados, configurando-se como uma apropriação fragmentada. Esta característica é intensificada na educação institucionalizada porque, ao se objetivar a formação de um determinado tipo de homem, ela interfere na disponibilização dos conteúdos da cultura. Portanto, influi diretamente nas características da interiorização que o sujeito faz da realidade, e o caráter desta apropriação – se ele será consciente ou não.

Além disso, a educação institucionalizada permite uma apreensão de conteúdos e processos que ultrapassam a experiência individual e, portanto, são muito mais ricos e complexos. Destacamos que a sociedade contemporânea dispõe de uma gama de recursos que funcionam para a disponibilização das produções sociais, sendo o mais popular e acessível deles a televisão. Entretanto, ainda que tenham acesso a conhecimentos e construções culturais que extrapolam a experiência direta com os objetos, não há uma intencionalidade educativa. Portanto, a forma de apreensão destes conteúdos é parcial, fragmentada. E os processos psíquicos que deveriam permitir a atividade com os conteúdos não são explicitados e nem interiorizados. A relação é causal, unilateralmente determinada pelo meio de comunicação de massa.

Uma das conseqüências desta forma de apropriação é o não desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores que possibilitem que o indivíduo explique e atue na realidade que o circunda, de maneira criativa: eles apenas aceitam, imitam, repetem, sem a possibilidade de crítica. O que quer dizer o conhecimento permanece apenas sob a forma de função interpsicológica.

A idéia, produto da etapa monológica e condensada de elaboração do pensamento, indicada pela Análise Gráfica dos Discursos dos trabalhadores cujo nível de escolarização é o Ensino Fundamental Incompleto demonstrou que estes têm uma dificuldade para separar a realidade interna da realidade externa, o que é uma das propriedades da consciência e mostrou-se como não completamente disponível para estes sujeitos. Em alguns casos isso reflete na incapacidade de compreender o que se sente e, conseqüentemente, impede a atividade com os sentimentos, a sua explicitação como emoção e mesmo poder verbalizar os próprios sentimentos. Assim sendo, podemos apenas perceber nas entrelinhas, podemos analisar, podemos indicar o que eles estão sentindo amparados nos conhecimentos dados culturalmente, tais

como os acumulados pela ciência psicológica, mas não podemos afirmar que alguns destes sujeitos saibam o que sentem, expliquem como a realidade interfere na própria subjetividade.

Não é simplesmente a ausência de uma palavra, não é só um nome que falta nas respostas. Estes estão presentes. É a impossibilidade de atividade que resulta da ausência do domínio das explicações que a sociedade pode oferecer ao modo como a realidade o está afetando e as formas de lidar com essa situação, o que caracteriza o desenvolvimento intrapsicológico. Falta o domínio dos processos que permitem a utilização do signo, cuja função é compor e organizar a consciência. O signo integra as Funções Psíquicas Superiores; a ausência do signo caracteriza-as como fragmentadas e desconexas.

Além disso, as respostas deste grupo indicaram uma confusão entre o que se sente e o que se pensa. Ainda que não exista de forma desconectada da emoção, a cognição deveria proporcionar uma análise em que realidade interna e externa não se confundissem. Não dizemos que eles não sentem, sem dúvida, sentem. A ponto de reestruturar sua consciência, tendo como uma de suas principais atividades pensar nas possibilidades, nas alternativas caso o emprego não venha. Mas pensar não explica o que eles sentem, como estão, como está sendo organizada sua subjetividade frente à essa questão. E, o que é mais importante, não explica a eles mesmos.

Podemos afirmar que estes conteúdos estão inconscientes para o sujeito e com a utilização da técnica da Análise Gráfica do Discurso foi-nos possível apreender alguns dos conteúdos que não estavam anunciados, que não se manifestam diretamente, mas que estão influenciando a forma como eles atuam na realidade.

Desta forma, o caráter parcial, incompleto do conhecimento não escolar produz uma apropriação da realidade na qual alguns aspectos permanecem inconscientes porque não se transformam em Funções Psicológicas Superiores ou em conteúdos que promovem a operacionalização da atividade. Portanto, não servem para instrumentalizar o indivíduo. A ausência de instrumentos psicológicos implica na impossibilidade de utilizar-se dos instrumentos materiais, por não conseguir apreender a complexidade inerente a estes objetos. Entretanto, estas apropriações parciais e fragmentadas permanecem constantemente sob a forma de tónus emocional.

O tónus emocional tem função valorativa e direcionadora, de cuja ação o sujeito não tem consciência; ainda que conscientemente ele possa encontrar

justificativas e racionalizações para sua atividade. Sabemos, portanto, que é o sentido, baseado em todas as vivências, escolhas, apropriações e construções subjetivas anteriores, enfim, com toda a subjetividade que em um único momento sintetiza-se no direcionamento do indivíduo ao objeto que já atendeu, ou que possa atender, aos motivos que desencadearam a atividade. Entretanto, a forma como se deu a apropriação dos diferentes conteúdos influi no sentido.

Destacamos anteriormente que uma das características dos instrumentos psicológicos é o fato deles não transformarem o objeto, mas transformarem o outro sujeito humano e o próprio sujeito que os utiliza. A ausência destes instrumentos, portanto, faz com que os conteúdos subjetivos permaneçam com pouca ou nenhuma alteração, ainda que se modifique o contexto do qual eles participam e, portanto, não contribuem com a busca pela satisfação das necessidades particulares. Há, nesse processo, uma quebra da relação subjetividade-objetividade. Os indivíduos não concretizam o que sentem porque não se apropriaram da objetividade das construções culturais (porque não tiveram acesso à elas, em especial por meio da educação). Sem poderem dispor dos instrumentos que promovem e permitem uma atuação criativa, apenas repetem e reproduzem aquilo a que estão acostumados.

Vigotsky (1999) afirmou que um dos princípios a ser considerado no estudo das emoções é a capacidade que ela possui de colocar o homem em movimento ou deixá-lo passivo frente a tal ou qual situação. Nos dois grupos foi o segundo tipo de emoção que predominou. Frustração, tristeza, decepção, desânimo são apenas alguns dos exemplos que podemos citar das emoções que encontramos nos seus discursos, e que se caracterizam por diminuir a potência de ação dos sujeitos.

As emoções são construções culturais refinadas pela escolarização e influenciadas por ela. A diferença fundamental deste grupo está na forma mais elaborada que suas Funções Psicológicas adquirem. O que faz com que suas emoções e atitudes sejam passivas também são os conteúdos da cultura, a significação da realidade da qual eles se apropriaram e que funcionam como principais orientadoras de sua consciência. Ou seja, o domínio que eles têm da realidade é pautado por uma explicação liberal/neoliberal, uma ideologia que não considera, entre outras coisas, a luta de classes e a exploração do trabalhador.

Ora, nosso trabalho está pautado por uma concepção diferenciada da realidade, diferente da explicação dominante. Concebemo-la como dialética, resultado da produção dos homens sobre a materialidade, que atualmente caracteriza-

se pelo embate direto entre duas classes, a dos trabalhadores e a dos detentores do meio de produção; vemos o desemprego como estrutural por ser consequência da forma como a produção está organizada; percebemos as contradições inerentes à realidade, analisamos as consequências da desarticulação dos trabalhadores que agora são isolados e destituídos de qualquer consciência de classe. Trata-se, pois, de uma visão revolucionária da realidade. Não podemos esquecer a origem desta teoria psicológica, a Rússia pós-revolucionária, cujos postulados pretendiam fornecer as bases para a construção de uma sociedade socialista, a União Soviética. Mas também não podemos esquecer que justamente este caráter revolucionário permite que seja realizada uma transposição pura e simples de seus conceitos, explicações e proposições, mas exige a sua elaboração dialética, pautada pelos mesmos princípios, mas considerando as características opostas que permitem compreender a realidade brasileira no contexto pelo qual estamos passando.

Uma destas características é justamente a percepção de que só a escolarização não é suficiente para o desenvolvimento de trabalhadores cuja atuação seja criativa, no sentido revolucionário desta palavra. Isso porque enquanto as construções teóricas acerca da educação que foi realizada pelos teóricos que iniciaram a Psicologia Sócio-histórica pautavam-se por aquela escolarização, revolucionária, que pretendia desenvolver a classe trabalhadora.

Contexto diverso é o que enfrentamos agora, na sociedade brasileira, com políticas educacionais marcadamente neoliberais, cujo objetivo principal é o desenvolvimento das características que possam ser utilizadas em um modelo de produção específica; entre estas características está, justamente a necessidade de não desenvolver uma posição crítica frente a realidade, ainda que esta seja opressora.

Entretanto, eles nos demonstraram que a educação interfere na forma como se dão as construções psicológicas individuais. Portanto, nos deram instrumentos para analisar como se dá a constituição das subjetividades neste contexto específico. E nos permitiram compreendê-la como uma educação que embora não tenha caráter revolucionário constrói Funções Psicológicas Superiores. É uma educação carregada de contradições, dentre as quais se estabelece a possibilidade de perceber que as políticas que regem a sua institucionalização não são neutras e preocupadas com o bem-estar da população; pelo contrário, estão subordinadas à lógica do capital. Contradições que permitem que nós, formados por esta mesma educação, estejamos

discutindo as implicações que elas possuem na formação (por vezes fragmentada e alienada) da consciência.

Este é uma das grandes características da educação. Ela não é uma, por exigir a apropriação do indivíduo que, por sua vez, também é influenciada pelas outras relações, pelos outros grupos do qual ele participa. Ela instrumentaliza e com isso integra e organiza a consciência. Ela permite, com isso, a diminuição dos conteúdos inconscientes, ainda que a consciência que eles tenham da realidade não lhes permita vislumbrarem essa realidade contraditória e complexa da qual fazem parte.

Entendemos, que por mais que contenha características alienantes, por mais que seja permeada pela ideologia neoliberal, a educação instrumentaliza o sujeito. Permite uma abstração da realidade, uma relação de subjetivação-objetivação desta realidade (ainda que não em todos os momentos) na qual ele se coloca de maneira criativa, ativa, com toda a riqueza de sua própria subjetividade transformada em uma significação.

Mas é preciso mais. É preciso, por exemplo, reconhecer que por maior que seja a diferença de escolarização todos os sujeitos que analisamos fazem parte da mesma classe de trabalhadores. Que tanto estão subordinados às mesmas determinações sociais que ambos os grupos constroem o sentido pautado pela falta, seja de emprego ou de reconhecimento; que têm suas identidades centradas na busca, ainda que sejam buscas distintas; que possuem emoções semelhantes; e, enfim, que encontramos-los juntos. A escolha dos sujeitos no ato da entrevista foi aleatória, mas todos estavam à procura de emprego em Agências de intermediação de mão-de-obra. É preciso que eles percebam isso.

É preciso desenvolver funções que possibilitem uma alteração da realidade. Que proponha alternativas, saídas, meios de satisfação das necessidades pessoais e do seu grupo e, principalmente, de concretizar-se como um indivíduo, mas que sobrevive porque está em constante interação com outros indivíduos. Uma educação que forme indivíduos criativos.

Desta forma, concordamos com inúmeros teóricos que argumentam que uma educação escolar que garanta este reconhecimento não é possível nos moldes do sistema capitalista, principalmente porque a escola é um instrumento das classes detentoras dos meios de produção; como tal, ela desempenha uma função dentro do sistema. Mas justamente por estarmos discutindo isso ainda pensamos ser esta a

melhor forma de transformação. Referimo-nos ao caráter contraditório da educação; a mesma educação que aliena possibilita uma atuação na realidade marcadamente consciente. E, ainda que não seja possível transformar de imediato a escolarização, é possível e necessário encontrar outras formas de acesso das classes trabalhadoras à cultura; proporcionar a apropriação das construções científicas, tecnológicas, artísticas. Isso tudo simultaneamente à educação escolar porque ela é condição de domínio da realidade.

Quando tratamos da questão de conceitos científicos e cotidianos, demonstramos que a experiência individual permite, prioritariamente, a construção dos últimos, enquanto a escolarização permite do primeiro tipo. Os conceitos científicos são mais elaborados, construídos em relação com outros conceitos e tem a possibilidade de abarcar toda a complexidade dos fenômenos aos quais explicam. Demonstramos também que a contínua apreensão dos conceitos científicos faz com que a própria atividade seja por eles mediada e, portanto, ela permitirá que os conceitos cotidianos sejam rapidamente integrados ao sistema que organiza a consciência e, desta forma, passam a ter as mesmas características dos conceitos científicos. Estamos com isso querendo demonstrar que não ter escolaridade dificulta outras formas de acesso às construções culturais. A possibilidade de abstração, encontrada muito mais facilmente entre os sujeitos com pós-graduação, é apenas um dos exemplos desta relação. Além disso, se a escolarização constrói indivíduos alienados e que não percebem os outros, a ausência dela não permite sequer que eles se reconheçam como indivíduos.

A educação é condição para a construção da consciência e influi nos conteúdos inconscientes; sua ausência implica em uma consciência fragmentada e um comportamento orientado principalmente pelo inconsciente. Ou seja, uma atuação na realidade que não responde às necessidades do sujeito; um comportamento que reflete a própria consciência: fragmentado, desconexo, de alguma forma limitante.

Pensamos que o fato da educação desenvolver a consciência é a principal constatação da forma que o inconsciente sócio-histórico relaciona-se com a educação. Ela permite a apropriação da cultura, portanto instrumentaliza; ao atuar nas funções interpsicológicas, concretiza-as como desenvolvimento de funções intrapsicológicas. Torna o social em individual e permite o movimento contrário, que

é a objetivação da subjetividade. A educação, portanto, diminui o inconsciente, e também determina o seu conteúdo.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem. **O neoliberalismo**. In Panorama geográfico do Brasil - contradições, impasses e desafios socioespaciais. São Paulo: Ed. Moderna, 1998. Disponível em <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/neoliberalismoadas.html>>. Acesso em 08/03/2007

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicol. cienc. prof. [online]. jun. 2006, vol.26, no.2, p.222-245. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 de Fevereiro de 2010.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência"**. Cad. Pesqui. [online]. 2000, no. 110 [citado 2007-09-08], pp. 125-142. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 de Agosto de 2007.

_____ et al. **Reflexões sobre sentido e significado**. In BOCK, Ana Mercês B. e Gonçalves, Maria da Graça M. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez; Unicamp, 1997.

_____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre uma nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARNONI, Maria Eliza B. **Ensino e mediação dialética**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 1, n. 1 (2006). Disponível na World Wide Web no site: <http://seer.fclar.unesp.br/index.php/iberoamericana/article/viewFile/437/317>. Acesso em 11 de Maio de 2010.

ASSIS, Marta Maria da Silva; PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Pedagogia da cooperação: a cartilha Toyotista na educação**. (s/d). Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1221/1035>. Acesso em 25 de Março de 2010.

AZEVEDO, José André. **Civilização e cultura em nietzsche**: domesticação e elevação. *Akrópolis* Umuarama, v. 17, n. 4, p. 179-186, out./dez. 2009. Disponível em <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/2897/2132>. Acesso em 13 de Julho de 2009.

BARATTO, Geselda e AGUIAR, Fernando. **A “Psicologia do Ego” e a Psicanálise Freudiana**: das diferenças teóricas fundamentais. *Rev. Filos.*, v. 19, n. 25, p. 307-331, jul./dez. 2007. Disponível na Word Wide Web: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=1792&dd99=view>. Acesso em 22 de Outubro de 2009.

BAREMBLITT, Gregório. **O que se entende por humanização?** Portal Humaniza, s/a. Disponível em <<http://www.portalhumaniza.org.br/ph/texto.asp?id=46>>. Acesso em 07 de Outubro de 2010.

BASSIN, F. V. **O Problema do Inconsciente**: as formas não conscientes de atividade nervosa superior. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

BETTO, Frei. **Sedução Neoliberal**. Site do Jornal eletrônico "Correio da Cidadania", ano 2000. Disponível em <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/seducaoneoliberalbetto.html>>. Acesso em 08/03/2009

BIBLIOTECA Unisinos. **Guia para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos** (Artigo de Periódico, Dissertação, Projeto, Trabalho de Conclusão de Curso e Tese). São Leopoldo, 2009. Disponível em http://www.unisinos.br/biblioteca/images/stories/downloads/guia_elaboracao_trabalhos_academicos_2009.pdf. Acesso em 28 de Abril de 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias** - Uma introdução à psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais**. In BOCK, Ana Mercês B. e Gonçalves, Maria da Graça M. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

BOVE, Laurent. **Sobre o princípio do conhecimento dos afetos em Espinosa**: Causalidade e esforço sem objeto na Ética III. Departamento de Psicanálise - Boletim Online, 2009. Disponível na Word Wide Web em

http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/sobre_principio_causalidade_afetos_lbove.pdf. Acesso em 22 de Outubro de 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Senado: 1996. Disponível em www.presidencia.gov.br/legislacao.

CALDERON, Adolfo Ignacio. **Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão**. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 61-72. ISSN 0102-8839. doi: 10.1590/S0102-88392000000100007.
CASTEL, Robert. **A Metamofose da Questão Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia**. *Cad. CEDES* [online]. 2005, vol.25, n.66, pp. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>. Acesso em 13 de Julho de 2008.

CHAUÍ, Marilena. **A história no pensamento de Marx**. In BORON, Atilio A.; AMADEU, Javier; GONZALEZ, Sabrina. **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.5.doc>

_____. **O que é ideologia**. 2ª Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória de Severino e a história de Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Identidade**. In CODO, Wanderley e LANE, Silvia Tatiana Maurer (orgs.). **Psicologia Social - O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CODO, Wanderley. **O que é alienação**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____; e LANE, Silvia Tatiana Maurer (orgs.). **Psicologia Social - O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____; e SAMPAIO, José Jackson Coelho; HITOMI, Alberto Haruyoshi.
Indivíduo, Trabalho e Sofrimento. Petrópolis: Vozes, 1993.

COZAC, João Ricardo Lebert. **Psicologia do esporte: clínica, alta performance e atividade física**. São Paulo: Annablume, 2004.

CURBELO BERMUDEZ, Francisco. **La actividad del sujeto y el estudio de los procesos cognoscitivos**. *Rev. cuba. psicol.* [online]. 1992, vol.9, no.2, p.114-119. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43221992000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 de Dezembro de 2009.

DAMASCENO, Maurício Henriques. **A noção de não-consciente dos filósofos e o inconsciente freudiano**. *Rev. Mal-Estar Subj.* [online]. mar. 2005, vol.5, no.1, p.174-189. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482005000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 de Setembro de 2009.

D'ANDREA, Flávio P. **Desenvolvimento da personalidade: enfoque psicodinâmico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

DEBREY, Carlos. **A lógica do Capital na Educação Brasileira: A reforma da educação nacional (1990 -2000)**. Alternativa; UCG: Goiânia, 2003.

DIAS, Rosa. **Cultura e educação no pensamento de Nietzsche**. In Revista Impulso, Vol. 12, n. 28, Piracicaba, 2001. Disponível em <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp28art03.pdf>. Acesso em 13 de Julho de 2010.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS da Língua Portuguesa [CD-ROM]. Instituto Antônio Houaiss, 2001.

DRUKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. 4ª edição. São Paulo: Editora Pioneira, 1993.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.71, pp. 79-115 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de Julho de 2006

_____. **Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O Ser Humano na Psicologia de A. N. Leontiev.** Cad. CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15/04/2007. Pré-publicação.

_____. **Arte e formação humana em Luckács e Vigotski.** Caxambu, Anais do 31ª Reunião Anual Nacional da Anped, 2008. Disponível na World Wide Web em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4026--Res.pdf>. Acesso em 22 de Janeiro de 2010.

EIDT, Nadia Mara e DUARTE, Newton. **Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar.** *Psicol. educ.* [online]. jun. 2007, no.24 [citado 01 Maio 2010], p.51-72. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100005&lng=pt&nrm=iso>.

ENGELMANN, Arno. **A psicologia da gestalt e a ciência empírica contemporânea.** *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 18, n. 1, abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 jul. 2010.

ESPINOSA, Baruch de. **Obras Diversas.** Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1988.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski.** *Cad. CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 maio 2010.

FERNANDES, Maria de Fátima. **O inconsciente na filosofia: uma revisão do conceito de não-consciente na obra de Arthur Schopenhauer e suas relações com o inconsciente freudiano.** *Revista Educação*, vol. 5, número 1, 2010. Disponível em <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewArticle/548>>

FERREIRA, Denise. **Mecanismos de defesa.** Disponível em <http://www.fesppr.br/~denise/CompOrg1/Textos/MECANISMOS%20DE%20DEFE SA.doc>. Acesso em 22 de Dezembro de 2009.

FILHO, João dos Santos. **Neoliberalismo : lógica do irracionalismo:** Ensaio sociológico sobre o neoliberalismo. Revista ensaio acadêmico, Ano I número 6 – novembro de 2001 – mensal – ISSN 1519.6186. disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/006/06joao.htm#_ftn4> Acesso em 28/04/2007.

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):** três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, ano 14, número 002. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2001. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>. Acesso em 15 de Janeiro de 2010.

FONSECA, Eduardo Ribeiro. **Psiquismo e Vida:** o conceito de Impulso nas obras de Freud, Schopenhauer e Nietzsche. São Paulo: USP. Tese de Doutorado não Publicada, 2009.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007). **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 maio 2010. doi: 10.1590/S0104-40602008000100004.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos (1900).** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006a.

_____. **Totem e Tabu e outros trabalhos (1913 ~1914).** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006b.

_____. **A história do movimento psicanalítico.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIV. Rio de Janeiro: Imago, 2006c.

_____. **Além do Princípio do Prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos (1920 ~1922).** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006d.

_____. **O Futuro de uma Ilusão, O Mal-estar na Civilização e outros trabalhos (1927~1931)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XXI. Rio de Janeiro: Imago, 2006e.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1998

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In SILVA, T. T. (Org.) . Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 1. ed. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996. Disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>. Acesso em 11 de Março de 2009.

GEPAPET - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE OS ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO PPGEdU/UFMS. **Relatório Final do projeto de pesquisa As Implicações Psicossociais do Desemprego para a Consciência Individual: Manifestações no Pensamento e na Emoção**. FUNDECT, CNPQ, UFMS, 2008.

GONZALEZ-REY, Fernando. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005

_____. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 24, jun. 2007 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso. acessos em 09 set. 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

HONDA, Hélio. **Notas sobre a noção de inconsciente em Wundt e Leibniz**. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2004, vol.20, n.3, pp. 275-277 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 de Dezembro de 2009.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano**. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.69 [cited 2010-02-05], pp. 34-59 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73301999000400003.

JUNIOR, Otávio de Freitas. **Pavlov** – vida e obra. Carioca S/A, São Paulo: 1966.

JUNIOR, Laerthe de Moraes Abreu. **Cultura, Educação e Formação Humana** – a composição de um plano de interações complexas. In PORTES, Écio Antonio (org.). **Diálogos sobre Ensino, Educação e Cultura**. E-papers: Rio de Janeiro, 2006.

KRAPIVINE, V. **O que é o Materialismo Dialético?**. Edições Progresso: Moscou, 1986.

KOSTIUK, G.S. **Alguns Aspectos da Relação Recíproca entre Educação e Desenvolvimento da Personalidade**. In LEONTIEV, Alexis; VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexadr Romanovich; e outros. **Psicologia e pedagogia** – Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Centauro Editora: São Paulo, 2005.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação** - O Mestre do Impossível. Editora Scipione: São Paulo, 1989.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. **Uma Psicologia Social Baseada no Materialismo Dialético: da Emoção ao Inconsciente**. Gramado: Anais do II Encontro Científico da ANPEPP, 1989a.

_____. **Uma técnica de análise do discurso: Análise Gráfica**. Revista Psicologia e Sociedade, Ano IV, n° 7, 1989b.

_____. **Linguagem, pensamento e representações sociais**. In CODO, Wanderley e LANE, Silvia T. M. (orgs.). **Psicologia Social - O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. **Consciência/alienação: a ideologia no nível individual**. In CODO, Wanderley e LANE, Silvia T. M. (orgs.). **Psicologia Social - O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

_____ e SAWAIA, Bader. (orgs.). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

_____ e ARAÚJO, Yara. (orgs.). **Arqueologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LEÃO, Inara Barbosa. **Os professores universitários: a emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado**. São Paulo: PUC. Tese de Doutorado não-publicada, 1999.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Qualitativa**. Texto apresentado no Seminário de Pesquisa da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho, Campo Grande/MS, 2006.

_____. **Um método para investigar a consciência: do intrapsicológico ao interpsicológico**. *Psicol. Soc.* [online]. 2007, v. 19, n. spe2 [cited 2008-12-01], pp. 67-75. Available from: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000500021&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-7182. doi: 10.1590/S0102-71822007000500021.

LEÃO, Inara Barbosa; MALDONADO, Elódia Hermínia; MOURA, Priscilla Bolfer; TERUYA, Priscilla Soares; ARAÚJO, Adriano Kassiorowski de; ESPÍNDOLA, Guilherme Madureira; SANTOS, Livia Gomes; MOURA, Luis Henrique.
Implicações Psicossociais do Desemprego para a Consciência Individual: Manifestações no Pensamento e Emoção. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 1, n. 2, dez/2006. Disponível em
 <<http://www.ufsj.edu.br/Pagina/ppp-lapip/Arquivos/InaraLeao.pdf>>

LEITE, Ivanise. **Emoções, sentimentos e afetos** (uma reflexão sócio-histórica). 2ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones ciencias del hombre, 1978.

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo, Centauro: 2004.

_____. **Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª Ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexandr Romanovich; et. al. **Psicologia e Pedagogia** – Bases Psicológicas da Aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, Centauro: 2005.

LIMA, Marcelo Guimarães. **A psicologia da arte e os fundamentos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano**. Revista Interações, jan/jun, ano V volume 009. Universidade São Marco, São Paulo, 2000. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/354/35450906.pdf>. Acesso em 22 de Janeiro de 2010.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. **As influências do modelo neoliberal na educação**. Disponível em http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi5_artigoedianeledes.pdf. Acesso em 22 de Julho de 2010.

LURIA, Alexi Romanovich. **Curso de Psicologia Geral – Volume III**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Curso de Psicologia Geral – Volume IV**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. São Paulo: Artmed, 2001.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo**. 3ª edição. São Paulo: Ícone, 2002.

MACIEL, Marco. **Educação e Liberalismo**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1987

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARIOTTI, Humberto. **O conhecimento do conhecimento**: a filosofia de Baruch de Espinosa e o pensamento complexo. Disponível em <http://www.geocities.com/pluriversu/espinosa.html>, 2004.

MAHEIRIE, Kátia. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade.** Revista Interações, Vol. VII, nº 13, jan- jun 2002.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Educação científica e a atividade grupal na perspectiva sócio-histórica.** Revista Ciência e Educação, V.8, n.2, p. 227-235, 2002. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/viewarticle.php?id=199&layout=abstract>. Acesso em 08 de Abril de 2009.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira; SILVA, Luiz Fernando; SILVA, Célia Regina. **Marxismo, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação da produção de conhecimento.** In: I EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 2006, Bauru. **Marxismo, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção de conhecimento**, 2006. v. 01. p. 07-17. Disponível em http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/Marxismo_ciencia_e_educacao.pdf. Acesso em 28 de Setembro de 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e outros textos escolhidos.** 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987

_____. **Para a crítica da economia política; Do capital; O rendimento e suas fontes.** São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

MARX, Karl.; e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã e Teses sobre Feuerbach.** 9ª edição. São Paulo: Centauro, 2006.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

_____. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia – Os filósofos do Ocidente.** Volume 2. 6ª edição. São Paulo: Paulus, 1981.

NAVARRO, Vicente. **A luta de classes à escala mundial**. Site: Resistir.info Disponível em <http://resistir.info/mreview/luta_de_classes_mundial.html>. Acesso em 03/03/2009.

NETO, Alfredo Naffah. **Nietzsche e a Psicanálise**. Cadernos Nietzsche 2, pág. 41-53, 1997. Disponível em http://www.fflch.usp.br/df/gen/pdf/cn_02_03.pdf. Acesso em 13 de Julho de 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1997.

PADILHA, A. M. L. A linguagem e a formação da consciência: uma perspectiva histórico-cultural. **Salto Para O Futuro**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 39-42, 2001. Disponível em <http://www.unimep.br/~ampadilh/a-linguagem-e-a-formacao.pdf>. Acesso em 18 de Janeiro de 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. “**Escolas cheias, cadeias vazias**”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. Revista Estudos Avançados, [online]. 2007, vol.21, n.61. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 de Abril de 2008.

PAVLOV, Ivan. Fisiologia e Psicologia. Editorial Estúdios Cor, Lda: Lisboa, s/a

PEDREIRA, André Luiz Simoes; SANTANA, Kleverton Bacelar. **A educação do intelecto em Schopenhauer**. Revista Saberes, v. 1, n. 2, maio de 2009. Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/saberes/Edicao2/Artigos/Andre%20Luiz%20Simoes%20Pedreira%20e%20Kleverton%20Bacelar%20Santana,%20p.%205-15.pdf>>. Acesso em 08 de Outubro de 2010.

PLEKHÂNOV, G. V. **Os princípios fundamentais do Marxismo**. 2ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

PRADO JR., C. *Dialética do Conhecimento*: Tomo 2 – Dialética Materialista. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969.

QUEIROZ, Cristina Maria de. Configurações teóricas da análise do discurso (AD) de linha francesa. Publicado 10/05/2009; disponível em <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em 05 de Maio de 2010.

QUINET, A. **A descoberta do inconsciente**. Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. RJ: Vozes, 1995.

_____. **Configurações sociais e singulares: o impacto da escola na constituição dos sujeitos**. In OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

REZENDE, Antonio (org.). **Curso de Filosofia**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

ROSSLER, João Henrique. **O Desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller**. Cadernos Cedes, vol. 24, n. 62, p.100-116, abril/2004.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. 874 p.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados: Editora Cortez, 1991.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, volume 12, nº34, jan/abr 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> . Acesso em 27 de Junho de 2008.

_____. **Da nova LDB ao Fundect**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAWAIA, Bader Burihan. **Sílvia Lane**. São Paulo: Conselho Federal de PSICOLOGIA/Imago Editora, 2002.

_____. **A emoção como locus da produção do conhecimento: uma análise centrada em Espinosa e Vygotsky**. Anais da III Conferência de pesquisa Sócio-

cultural, 2000. Disponível em < <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1060.doc>>. Acesso em 30 de Agosto de 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

SCHULTZ. Duane P. SCHULTZ Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. 15ª edição. Editora Cultrix, São Paulo: 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIGUAN, M. et. al. *Actualidad de Lev Semionovich Vigotski*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1987.

SILVA, Cíntia Vieira da. **Nietzsche, Freud e o problema da cultura**. Cadernos Nietzsche 8, pág. 43-54, 2000. Disponível em http://www.fflch.usp.br/df/gen/pdf/cn_08_03.pdf. Acesso em 13 de Julho de 2010.

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 71, Julho de 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 de Janeiro de 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. *Caderno CEDES* [online]. 2000, vol.20, n.50 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32622000000100003. Acesso em 12 de Fevereiro de 2009.

SPINOSA, Baruch de. **Ética**. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S.A., [s.d.].

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **O surgimento da ciência moderna e a história**: as contribuições de Galileu Galilei e Francis Bacon. Revista *Ágora*, Volume 1, nº4. Campo Grande, 2005.

TASSIGNY, Mônica Mota. **Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, Abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de Dezembro de 2009.

_____. **Educação e Qualificação Profissional no Contexto da Globalização.** Revista Iberoamericana de Educación, (s/a). Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1048Mota.PDF>

TELMO, M. **Diversidade cultural e políticas educacionais.** In: Seminário Internacional Educação Intercultural, movimentos sociais e sustentabilidade. e 3º colóquio da Association Pour la Recherche interculturelle (ARIC) na América Latina. 2006, Florianópolis. Anais. Florianópolis: CED/UFSC, 2006. p. 01 – 12. ISBN: 85-87103-32-6. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/>> Acesso em: 10 out. 2007.

TOASSA, Gisele. **Conceito de consciência em Vigotski.** Psicologia USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 de dezembro de 2009.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Metamorfoses no mundo do trabalho:** Revisão de Algumas linhas de análise. Revista Educação e Sociedade, ano XVIII, nº59, agosto de 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a05.pdf>. Acesso em 03 de Maio de 2010.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky – Uma síntese.** São Paulo, Loyola: 2001.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 25, n. 1, Jun. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de Dezembro de 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____. **Fundamentos de Defectología.** Obras Completas, tomo cinco. Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes: 1991.

_____. **Psicologia Pedagógica – Edição Comentada.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Psicologia da Arte.** São Paulo, Martins Fontes: 1999

_____. **Obras escogidas** Volumen III. Visor Dis, S.A.: Madrid, 2000.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes: 2001.

_____. **Teoria e Método em Psicologia.** 3ª edição. São Paulo, Martins Fontes: 2004

_____. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.** In LEONTIEV, Alexis; VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexadr Romanovich; e outros. **Psicologia e pedagogia** – Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Centauro Editora: São Paulo, 2005.

_____. **Obras Escogidas.** Volumen 6 – Psicología Infantil. 2ª edição. Boadilla del Monre; A. MACHADO LIBRas S.A.: Madrid, 2006.

VYGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R. **El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño.** Fundación Infancia e Aprendizaje: Madrid, 2007.

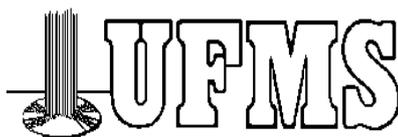
WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente.** Paidós, Barcelona: 1988.

YAMAMOTO, Oswaldo H. **A LDB e a psicologia.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. dez. 2000, vol.20, no.4 [citado 25 Maio 2010], p.30-37. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000400004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1414-9893.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Política Educacional e LDB: algumas reflexões.** Revista Digital Livre Filosofar, Ano III, Número 4, dez 1998. IFiL: Curitiba, 1998. Disponível em <http://www.milenio.com.br/ifil/Biblioteca/zanetti.htm>. Acesso em 22 de Julho de 2010.

ANEXO

**ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS DA PESQUISA “IMPLICAÇÕES
PSICOSSOCIAIS DO DESEMPREGO NA CONCIÊNCIA INDIVIDUAL:
MANIFESTAÇÕES NO PENSAMENTO E NA EMOÇÃO”**



FORMULÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE AS IMPLICAÇÕES
PSICOSSOCIAIS DO DESEMPREGO PARA A CONSCIÊNCIA INDIVIDUAL:
MANIFESTAÇÕES NO PENSAMENTO E EMOÇÃO

1. - CADA FORMULÁRIO DEVE CONTER A RESPOSTA DE APENAS UM SUJEITO.
2. - PREFERENCIALMENTE, O FORMULÁRIO DEVE SER PREENCHIDO PELO PESQUISADOR.
3. - PREENCHA O FORMULÁRIO A LÁPIS E SÓ POSTERIORMENTE AO TÉRMINO DA APLICAÇÃO CUBRA AS RESPOSTAS COM CANETA.
4. - USE SEMPRE AS PALAVRAS E EXPRESSÕES QUE O ENTREVISTADO LHE DISSER. NUNCA 'INTERPRETE OU ARRUME AS RESPOSTAS'.
5. - CASO TENHA DÚVIDAS SOBRE A RESPOSTA DADA, PEÇA AO ENTREVISTADO QUE LHE EXPLIQUE E/OU DÊ EXEMPLOS.
6. - SE TIVER QUE UTILIZAR MAIS ESPAÇO ALÉM DAQUELE DESTINADO À RESPOSTA, USE O VERSO DA FOLHA E ANOTE O NÚMERO DA QUESTÃO.

I. IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR:

Pesquisador Responsável: _____

Número deste instrumento para o Pesquisador: _____.

Número deste instrumento para a pesquisa: _____.

Data da aplicação: ____/____/____

II. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1. Nome: _____

2. Estado Civil: _____ Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

3. Tem algum dependente: () Sim () Não Quantos: ____ Quem: _____

4. Cidade: _____ Estado: _____

5. Endereço: _____

6. Telefone residencial: _____ Celular: _____

III. HISTÓRICO ESCOLAR

7. Escolaridade:

- () Ensino Fundamental incompleto / Até que série: _____
- () Ensino Fundamental completo
- () Profissionalização básica / Qual?: _____
- () Ensino Médio incompleto / Até que série: _____
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Técnico profissionalizante / Qual? _____
- () Ensino Superior incompleto / Qual?: _____
- () Ensino Superior completo / Qual?: _____
- () Pós-Graduado / Qual: _____

8. Se parou, por quê?

IV. HISTÓRICO DO TRABALHO

9. Você já trabalhou? () Sim () Não

10. Com quantos anos teve o seu primeiro emprego: _____ Onde (local/empresa): _____

Qual a função: _____

Quanto tempo ficou nesse emprego: _____

11. Quantos outros empregos você teve depois desse primeiro? (Fazer anotações no verso)

11.a. Qual a função exercida? Onde? Quanto tempo permaneceu em cada um?

12. Qual foi o último emprego: _____ Onde: _____

Qual a função: _____ Quanto tempo ficou nesse trabalho: _____

V. SITUAÇÃO DE DESEMPREGADO

13. Há quanto tempo você está desempregado: _____

14. Já ficou desempregado antes: _____ Quanto tempo: _____

15. Possui algum tipo de renda (sobrevive do que?): _____

16. Você é contemplado com algum tipo de programa social, tais como: Bolsa escola; Vale gás?

17. Quantas pessoas dependem dessa renda? _____

18. Qual é a renda familiar, de onde vem essa renda? _____

19. Há quanto tempo está procurando emprego? _____

20. Onde mais procurou emprego antes de procurar a agência de emprego? _____

VI. PENSAMENTO

21. O que mudou na sua forma de pensar, sentir e lidar com as pessoas depois que você ficou sem emprego? _____

22. Como você resolve os problemas das compras necessárias à sua vida depois que ficou desempregado?

23. Você acha que as pessoas mudaram com você depois que ficou desempregado? () Sim () Não.

Em quê? _____

24. Por que você pensa que elas mudaram com você? _____

25. Você pensa que está mudado em seus sentimentos, comportamentos e forma de pensar por causa do desemprego? _____

VII. EMOÇÃO

26. Você foi demitido? () Sim () Não. Quais foram os motivos? _____

Você concorda? () Sim () Não. Por quê? _____

(Se respondeu esta pergunta, pular para a número 28)

27. Por que você perdeu / saiu do emprego? _____

28. O que você sentiu quando ficou desempregado? _____

29. Como você se sente nesse período de desemprego? _____

30. Você continuou com esses sentimentos, apareceram outros ou desapareceram alguns? _____

31. Qual é o teu sentimento mais constante? / Qual o sentimento que você mais sente? _____

32. Por que você acha que está desempregado? _____

33. Qual o tipo de emprego que você está procurando? Por quê? _____

34. Você acha que existe algum fator que facilita ou dificulta a obtenção de trabalho? _____

35. O que você tem feito neste período de desemprego? _____

36. Para você, quais são os aspectos positivos e negativos de ter trabalho? _____

37. Você frequenta os mesmos lugares que frequentava quando trabalhava? _____

38. Convive com as mesmas pessoas com quem trabalhava? _____

39. Elas te procuram ou você as procura? _____
