

O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica

Suely Amaral Mello*

A consciência crítica tem sido apontada como fator essencial para um posicionamento crítico. De fato, a apreensão da realidade enquanto totalidade dinâmica envolve uma concepção de realidade não meramente baseada no imediatismo, mas exige um processo de compreensão de relações que não são imediatamente perceptíveis — e que não sendo imediatamente perceptíveis, exigem do sujeito um posicionamento ético e epistemológico profundo, global e sistemático. Daí a necessidade da consciência crítica.

Ao comparar discurso e prática educacionais vigentes em nosso país neste século, constato que a preocupação com o desenvolvimento da consciência crítica não é nova entre nós. Ao contrário, a consciência crítica do educando tem sido fartamente anunciada como meta da educação. Já nas primeiras décadas deste século, o movimento dos trabalhadores, marcado pela importante participação dos anarquistas, apontava a preocupação com a educação política dos cidadãos de forma a possibilitar-lhes sua participação consciente na transformação da realidade social. Desde então, a preocupação com a consciência crítica freqüentou o Manifesto dos Pioneiros, a sociologia de Guerreiro Ramos, os trabalhos do ISEB

* Professora assistente do Departamento de Didática da FFC da Unesp, Campus de Marília e aluna do doutorado em Fundamentos da Educação do PPGE da UFSCar.

— principalmente com Vieira Pinto —, a Pedagogia Libertadora que se estrutura no final da década de 50 — forjada teoricamente pelo ideário que continuaria presente nos anos 60: o nacionalismo-desenvolvimentista isebiano, o solidarismo cristão representando o novo pensamento social da esquerda católica, e o escolanovismo que permanecia no cenário educacional brasileiro desde os anos 30 —, esteve presente tanto na LDB de 1961, quanto na de 1971 — ainda que editadas em momentos distintos da história brasileira e refletindo, a primeira, os princípios liberais da democracia relativa dos anos 50, e a segunda, os princípios da ditadura então vigente. De um modo geral, marcou todas as lutas por que passou a educação brasileira: a defesa da escola pública, a resistência à ditadura, e tem permeado tanto o discurso oficial quanto o planejamento dos professores.

Apesar de muito anunciada, no entanto, constato que a consciência crítica não tem sido desenvolvida. E se, nas últimas duas décadas, o pensamento acadêmico brasileiro no campo da educação alcançou avanços significativos — a partir de estudos realizados dentro e fora do país em relação à discussão das relações Educação/Sociedade —, e ainda que tais estudos tenham apontado para uma nova perspectiva teórica dos educadores, a consciência crítica só recentemente passa a ser objeto de reflexão sistemática por parte de um número maior de educadores que buscam desvelá-la — DUARTE, 1987; JARDINETTI, 1991; MAZZEU, 1992; OLIVEIRA e DUARTE, 1985; DUARTE, 1993; GASPARINI, 1990; MIRANDA, 1992; ARAUJO, 1994 estão entre estes trabalhos — sem que tais trabalhos sejam, no entanto, objetos do interesse que a insistência do discurso parece anunciar.

Percebo que essa não concretização da consciência crítica resulta de vários fatores — de natureza administrativa, de natureza financeira, de natureza pedagógica, de natureza política, de natureza gnoseológica —, que determinam o processo como o educador é formado, a forma como este educador, influenciado pela ideologia do capitalismo ao nível da lógica interna do pensar, de um modo geral, dirige sua busca de conhecimento pela lógica formal, insuficiente para possibilitar uma abordagem consistente do real — que determina, enfim, a própria falta de conhecimento por parte dos educadores do que seja a consciência crítica, condição necessária, ainda que não suficiente, para que o educador possa desenvolver

um trabalho intencional e refletido que permita seu desenvolvimento.

Percebo, então, a necessidade — entre outros fatores — de uma Teoria Pedagógica que subsidie a prática no sentido da eliminação desse hiato existente hoje entre o que é anunciado e a prática efetivada, que viabilize a elaboração de um novo pensar e agir — o novo senso comum de que fala Gramsci —, um novo automatismo baseado numa relação consciente em relação aos fins e valores que persegue, e também consciente em relação ao modo como estes fins e valores direcionam os mecanismos internos que definem a natureza e a especificidade da prática pedagógica, fazendo, enfim, com que o discurso seja a expressão abstrata da prática.

Mas enquanto o discurso anuncia e a prática não concretiza, a consciência vai sendo assumida como uma categoria dada e óbvia que de tanto anunciada já parece ser conhecida. O discurso cria uma falsa impressão de familiaridade e domínio sobre o tema, o que desmobiliza as tentativas de uma reflexão mais consistente sobre o que seja a consciência crítica. A obviedade envolve tudo numa aparente naturalidade que dispensa a necessidade de explicação. Desta forma, fala-se na necessidade do desenvolvimento da consciência, em conscientização, em consciência crítica, em formação do cidadão crítico, sem que a prática possa refletir esse anunciado e sem que os agentes envolvidos pareçam incomodar-se com esta não concretização.

O que acontece, então, de fato, é que temos falado em consciência crítica sem que se saiba efetivamente o que seja a consciência crítica. Sem compreender seus determinantes e sem ter, portanto, condições para buscar intencionalmente desenvolvê-la, continuamos a falar de consciência crítica, mas a desenvolver o trabalho pedagógico baseado no senso comum, numa compreensão mitificada, estreita, alienada do que seja essa tal consciência que anunciamos sem saber o que seja.

Num plano mais amplo, essa obviedade que envolve a consciência crítica envolve nossa visão de mundo, de homem, de cultura, o que nos leva a não desconfiar das verdades, valores, hierarquia, modos de pensar que encontramos vigentes na comunidade a que pertencemos, absorvendo-os como os únicos possíveis, e assim assumindo o existente — que é histórico e, portanto, transformável — como natural e desejável. Em relação à educação, esta valorização do discurso — ingenuamente chamado, nesse contexto aliena-

do, de teoria — apartado da prática concreta, é expressão da alienação engendrada pelo modo como a nossa sociedade está organizada para garantir sua produção. Deste ponto de vista alienado, a prática é rejeitada como elemento de segunda categoria, e, sem que se reúna a realidade em processo com o potencial criador da teoria, fica-se privado da verdadeira teoria, que é apropriada pelos homens exatamente no processo de reflexão sobre a prática que realizam.

Então, ingenuamente, seduzidos por um discurso que não dirige a prática, rejeitamos a prática, e assumimos a teoria que emerge de outras práticas, de processos reais dos quais não participamos e que são, desta forma, vazios de sentido. Nesse processo, desenvolve-se uma relação alienada com a teoria anunciada e com a prática realizada e justifica-se tudo isto com o ditado popular que “explica” que “a teoria, na prática, é outra”, defendendo com isto a inviabilidade da teoria e desestimulando, ao mesmo tempo, a construção de uma teoria que possa ser, a um só tempo, guia e expressão da prática.

Percebo, então, que, do ponto de vista pedagógico, a obriedade atua em dois níveis que se complementam: no nível do discurso e no nível da ação, ou seja, da proposição e execução dos procedimentos pedagógicos. No nível do discurso, acontece um processo de esvaziamento da categoria que a faz parecer óbvia e como tal desmerece a compreensão necessária à sua concretização, o que implica que, no nível dos procedimentos pedagógicos, a prática não encontre uma fundamentação teórica que a viabilize, e acabe dirigida pelo senso comum. Por isso, o discurso anuncia uma prática humanizadora, mas a ação denuncia a velha prática baseada no senso comum.

A partir desta percepção, pretendo analisar, a título de uma primeira abordagem, alguns aspectos da obriedade — enquanto mecanismo que tem contribuído para reduzir o trabalho pedagógico, a teorias e procedimentos que inviabilizam o desenvolvimento da consciência crítica.

A obriedade como naturalização do social

A obriedade instala uma confusão entre o natural e o histórico. Caracteriza-se por uma aparência de naturalidade absoluta, como algo que “simplesmente é assim”, que “sempre foi assim”,

que o senso comum não discute e aceita, dado que é natural. Nesta perspectiva, o mundo dos fenômenos humanos e da natureza humanizada produzida pela ação do homem, que é histórico, social e, portanto, transformável, aparece como naturalmente dado e eternamente igual.

Esta naturalização do social e do histórico se dá através da linguagem, a partir da relação alienada do falante com o conceito — o que é uma das formas como se manifesta a relação alienada do homem com o mundo.

Para BAKHTIN (1979, p.32), como classes sociais que se opõem participam da mesma comunidade semiótica, na palavra confrontam-se índices de valor contraditórios. Ou seja, a palavra torna-se uma arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta “plurivalência social do signo” é, para o Autor, um traço da maior importância, pois é este entrecruzamento dos índices de valor que torna a palavra viva e móvel, capaz de evoluir, de transformar-se pela ação histórica e social. Para o Autor, subtraída destas tensões relativas às lutas sociais, a palavra irá “infalivelmente se debilitar, degenerará em alegoria, não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade”. No entanto, justamente o que torna a palavra viva, faz dela um “instrumento de refração e de deformação do ser”. Na luta de classes que se trava na palavra, a classe dominante tende a conferir à palavra um caráter natural e acima das diferenças de classe, exatamente a fim de abafar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, querendo tornar o signo estático, natural, monovalente — em outras palavras, óbvio.

Esta “naturalidade” reduz o signo (o sentido que nasce da relação histórica e social entre a forma e o significado) a uma imagem acústica, a uma forma destituída de história. Isto traz importantes consequências ao processo de comunicação: enquanto o sentido guarda todo um sistema de valores — uma história, uma moral —, remete a um saber — a um passado, a uma experiência acumulada —, a forma, tratada sem a profundidade do sentido, distancia a história, substitue o conjunto de experiências que resulta no sentido por um estereótipo que assume ares de universal e eterno — “sempre foi assim porque todos sabem que foi assim”. Deste modo, o que era pleno de sentido (o signo), torna-se vazio de sentido, torna-se apenas forma (o óbvio).

Para o falante, é como se a imagem acústica provocasse “naturalmente” o conceito, como se o significante criasse

“naturalmente” o significado. E a função específica do óbvio é, então, transformar um **sentido** em **forma**. Nesse processo, esvazia o real de sentido, enche-o de “natureza”, retira das coisas seu sentido humano, uma vez que as faz perder a lembrança de sua produção. Tudo se harmoniza no óbvio uma vez que, ao naturalizar o histórico, abole a necessidade da sua explicação: cria uma clareza ilusória que dispensa explicações, pois as coisas parecem significar por elas próprias. Ou seja, o óbvio faz de uma situação histórica — que é, portanto, transformável — uma situação natural — e, como tal, eterna. Para BAKHTIN (1979), este processo marca a possibilidade de evolução do conceito nos limites da ideologia dominante.

Desta forma, o óbvio não retira da palavra a sua ambiguidade, apenas a mascara. Por isso, o óbvio não suporta a atenção do falante, destina-se a um consumo desatento e, por consequência, conivente, que não desconfia que sob o óbvio podem ser encontrados mecanismos insuspeitos — que precisam ser revelados se quisermos superar esse uso alienado da linguagem.

Enquanto isto não acontece, sob o manto da naturalidade, a relação alienada dos falantes com suas reais condições de vida e de fala é perpetuada.

A obviedade do pensar e agir

Uma vez que a palavra delimita a representação ideal dos objetos refletidos na consciência (cf LEONTIEV, 1978), sem percebê-la como portadora de significados criados socialmente — ao tomá-la como natural —, permite-se que os significados embutidos na palavra dirijam, sem que se perceba, a reflexão do mundo que se faz através da linguagem.

Mais ainda, como a linguagem possibilita o conhecimento sensorial — já que o pensamento abstrato em termos de conceitos, a partir de determinado momento, é impossível sem a linguagem — e este permite ao homem entrar na essência das coisas mais profundamente do que lhe permitem os órgãos dos sentidos — viabilizando desta forma a atividade humana teórica com os objetos, com o próprio homem, com sua atividade consciente e também com os fins que ainda não existem, mas podem vir a existir —, assumir uma relação de naturalidade com a linguagem abre espaço para a manipulação dos conceitos e mesmo dos valores de um grupo so-

cial por outro. Se a linguagem se forma no mesmo processo que a consciência e se a forma como o homem enxerga o mundo se tece também pela linguagem, manter uma relação ativa com a linguagem pode ser a condição da nossa liberdade futura.

A relação espontânea com a linguagem faz com que o homem renuncie à condição de dirigente de seus próprios caminhos, seja porque os fins que projeta — tanto os já existentes quanto os que ainda não existem mas podem vir-a-ser — são dirigidos por visões de mundo imersas na linguagem das quais ele se apropria e utiliza sem se dar conta dos significados nela imersos, seja porque, enquanto forma de controle do comportamento humano, as visões de mundo — apropriadas de forma espontânea via linguagem — orientam os valores e, conseqüentemente, as escolhas que o sujeito faz sem que este se dê conta disto.

Uma vez que as palavras sintetizam a experiência do gênero humano, sua apreensão enfraquecida pela ausência da historicidade, torna-se uma apropriação pobre, despontencializada, permite apenas uma apreensão superficial e aparente do real e, o que é ainda pior, da história acumulada. Em outras palavras, o pensamento, enquanto “modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem” (KOPNIN, 1978), despontencializado pela ausência do movimento que caracteriza a realidade histórica, não é capaz de perceber as múltiplas determinações implícitas no real. Impossibilitado de perceber o devenir na dinâmica do real, o pensamento que tem por base a linguagem alienada é um pensamento fatalista. Em lugar de ser a imagem subjetiva do mundo objetivo, o pensamento deixa de ser próprio do sujeito; em lugar de ser construído a partir da atividade de apropriação-objetivação do homem no mundo, é, ao contrário, assumido como um dogma: certamente não se constituirá como uma filosofia, nem terá coerência, nem será unitário, tampouco será original, intencional, ativo ou articulado. Uma concepção de mundo assim construída não poderá certamente constituir-se como teoria, uma vez que não é instrumento de conhecimento da realidade.

Por isso, se a linguagem é a base do pensamento e permite a construção da ciência, a linguagem alienada é campo privilegiado para o preconceito e para a inflexibilidade, pois a capacidade do homem de formar conceitos, de fazer generalizações, de traçar relações lógicas, de fazer previsões fica comprometida, porque, sem perceber o sentido das palavras, sua capacidade de raciocínio perde

profundidade e originalidade. Nesse sentido, as constatações apontadas por LURIA (1978) acerca dos danos sofridos pelo desenvolvimento humano quando da perda da linguagem podem ser comparadas aos danos causados pela linguagem alienada, pelo óbvio, ao processo de desenvolvimento do homem, quando a superficialidade marca o sistema de significação, tanto no sentido prático — no nível de como a coisa acontece —, quanto no sentido político — no nível do que ela deflagra como consequência. Imersa na obviedade, a palavra perde a sua força, ou tem seu sinal invertido. Da mesma forma que o deficiente auditivo, ao ficar excluído da comunicação verbal, perde a possibilidade de desenvolver as formas de reflexão da realidade que são deflagradas e desenvolvidas pela linguagem verbal (LURIA, 1978), também aqueles que fazem uso da linguagem de forma alienada deixam de usufruir desse potencial que a linguagem pode ter no desenvolvimento de sua consciência. Como disse GRAMSCI (1966, p.13),

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade de sua concepção de mundo. Quem fala somente o dialeto e não compreende a língua nacional em diversos graus, participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses são restritos, mais ou menos corporativos ou *economicistas*, não universais (...) Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. Mas, com um dialeto, não é possível fazer a mesma coisa.

Com argumento semelhante, George Orwell, em seu livro *1984*, apresenta uma situação em que o editor de um dicionário da *Nova Fala* explica que a redução do estoque de conceitos pode eliminar questões sociais perigosas, as quais se tornarão inconcebíveis após uma conveniente reforma do vocabulário. Sem os conceitos com os quais pensar — ou com conceitos restritos — o pensamento humano não flui.

Por tudo isso, se a palavra (cf LEONTIEV, 1978) está presente nas formas básicas da atividade humana, se intervém no processo

de formação da percepção, da constituição da memória, na própria ação, se — junto com o trabalho — é condição primordial sob influência da qual os homens se desenvolvem enquanto portadores do reflexo consciente e objetivado da realidade, se desempenha não apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, mas é também uma forma da consciência e do pensamento humanos, se controla o comportamento humano, então sua apropriação e uso irrefletidos fazem-se um obstáculo ao desenvolvimento humano e, neste sentido, não pode ser instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica. Ao contrário, esta só se torna possível a partir da superação daqueles.

Resta saber se é possível desenvolver uma relação consciente com a linguagem numa sociedade alienada. Um dos elementos básicos fundamentais para isso é a compreensão dos processos cotidianos que possibilitam a obriedade.

Obriedade e vida cotidiana

Sendo a linguagem uma objetivação própria da vida cotidiana, compreendê-la implica compreender — ainda que em linhas gerais — a estrutura da vida cotidiana. Ao fazer isto vamos perceber que o processo de instauração do óbvio na linguagem não é algo que se dê na periferia do processo histórico, mas no centro deste acontecer histórico: fundamenta-se na própria estrutura da vida cotidiana. Também por isso, a análise de algumas características da vida cotidiana, onde se assenta este processo, parece ser elemento importante para sua compreensão¹.

A vida cotidiana exige de todos os homens um conjunto tão volumoso de atitudes e atividades necessárias à sobrevivência, que seria impraticável a reflexão sobre o conteúdo de verdade das atitudes que diariamente precisam ser tomadas, pois inviabilizaria a produção e a reprodução da vida na sociedade. A espontaneidade é, por isso, uma das características da vida cotidiana e, como tal, não pode e nem deve ser superada, dado o seu papel na produção e reprodução da vida.

Outra característica da estrutura da vida cotidiana é o econo-

¹ Para esta análise sirvo-me de categorias elaboradas por A. HELLER (1989) para compreender os processos da vida cotidiana e assumo o sentido de cotidianidade utilizado pela autora.

micismo. Como aponteí acima — a partir da leitura de HELLER — a reflexão é estranha à vida cotidiana — que privilegia atitudes pragmáticas. Nesta atitude de privilegiar-se sempre o atalho, o “correto” para uma determinada situação se equipara ao “verdadeiro”, expressando, ao mesmo tempo, uma outra característica da estrutura da vida cotidiana que é a ultrageneralização. O desestímulo circunstancial à reflexão e à aproximação da problemática cotidiana no plano da teoria, engendra uma necessidade de conclusões rápidas das experiências vividas — com a pressa, o certo para uma situação se generaliza e se torna verdadeiro para a vida.

Outra característica da vida cotidiana é que o homem que vive mergulhado nos problemas cotidianos tem, em geral, dificuldade em manejar o singular. A solução de um problema exige a análise dos diferentes aspectos que o configuram. Quando não se tem tempo, disposição, e nem condições para organizar sua solução, buscase, o mais rapidamente possível, colocá-lo sob alguma universalidade. Em tal situação, o homem que vive imerso na vida cotidiana recorre à analogia, à ultrageneralização, o que o coloca no fácil caminho do preconceito que torna eternos os juízos provisórios.

Outro traço característico da vida cotidiana é a entonação, a atmosfera que produzimos sempre em torno de nós, e que é a marca da nossa individualidade. Perceber esta entonação, esta marca da individualidade de outrem significa sensibilidade; no entanto, manter-se preso a esta entonação é também um aspecto da ultrageneralização que impede o desenvolvimento de uma relação consciente com o mundo.

A espontaneidade, a ultrageneralização, o economicismo, a analogia são traços da vida cotidiana, fundamentais à vida de todo homem. Em outras palavras, o homem deve desenvolver repetidamente um conjunto de atividades estreitamente relacionadas com a satisfação de suas necessidades básicas e, nesse sentido, não é possível esperar que possa continuamente fundamentar filosoficamente suas ações, nem tampouco problematizar todas as situações com que se defronta no âmbito da vida cotidiana — que vale destacar, é a vida de todo homem. As respostas que precisam ser dadas na reprodução e conservação da vida exigem um conjunto de decisões que precisam ser tomadas por impulsos, analogia, generalização. Não há, pois, sociedade que prescindia da vida cotidiana, e, tam-

pouco, homens que possam dela prescindir. É no processo da vida cotidiana que o homem se apropria das capacidades fundamentais e dos modos de comportamento necessários para transcendê-la. Nas palavras de HELLER (1977, p.25),

A vida cotidiana se faz mediadora em relação ao não-cotidiano e é a escola preparatória daquele.

O problema se coloca quando essa relação — do homem singular para com sua vida cotidiana — se expande para as outras esferas da vida — a ciência, a filosofia, a política, a arte — e toma o total da vida do homem. Ou seja, quando as atitudes necessárias à reprodução da vida cotidiana passam a fundamentar todo o conjunto de atitudes e atividades do homem: quando a espontaneidade, a ultrageneralização, o economicismo, a analogia se cristalizam, tornam-se absolutas, sem deixar ao homem margem de distanciamento que lhe permita a explicitação de sua situação. Nesta condição, o homem se distancia do desenvolvimento humano genérico, se restringe à sua vida cotidiana, imerge no mundo da sua particularidade. Isso acontece ao homem condicionado pela alienação.

Neste caso, a alienação faz da consciência humana um meio de negar sua essência-genérica, uma vez que o homem passa a identificar-se plenamente com as necessidades restritas de sua própria existência cotidiana, de sua particularidade, faz de sua atividade vital um simples meio para sua vida cotidiana, em lugar de fazer de sua existência — de sua vida cotidiana — um meio para realizar sua essência humana.

Sob a alienação, a vida cotidiana do homem torna-se **toda sua vida** e é apenas nesse âmbito que desenvolve sua personalidade, ou seja, não exerce qualquer atividade que transcenda o cotidiano. Apenas uma minoria dos homens completa sua personalidade com atividades que pertencem às objetivações genéricas superiores, na medida que conseguem romper com a cotidianidade alienada e estabelecer uma relação consciente com os fins e valores que forja para sua própria vida.

Apenas na sociedade de classes, é que tais traços fundamentais da estrutura e do pensamento da vida cotidiana — que não são, por sua natureza, necessariamente alienados nem alienantes — tornam-se cristalizados e absolutos e, seguindo a lógica interna das relações de produção presentes, são utilizados para pensar e expressar a relação do homem com o conjunto das objetivações hu-

manas, e neste sentido expandem a alienação para todas as esferas da atuação humana. É nesta condição que o homem torna-se um consumidor do óbvio na linguagem e, conseqüentemente, em sua relação mais ampla com o mundo. A obviedade configura-se justamente nesta expansão das categorias próprias para pensar o cotidiano para as esferas superiores da atividade humana — quando o homem se dirige à ciência, à arte, à filosofia com uma linguagem marcada pela assimilação espontânea dos conceitos, pelo economicismo, pela entonação, pela ultrageneralização, pela analogia. Em outras palavras, a linguagem — objetivação que é própria da vida cotidiana —, na medida em que é tomada de forma “natural e espontânea”, sem reestruturar-se em função de pressupostos que a coloquem a serviço da transformação das relações de produção — e não da conformação do homem às relações vigentes — e sem que se considere as implicações desta não reestruturação, é transportada para a atividade não cotidiana da análise — onde se inclui a atividade de formação dos educadores — da mesma forma como ela é utilizada na vida cotidiana alienada: com a mesma espontaneidade, economicismo, ultrageneralização, entonação que caracterizam a vida cotidiana.

Para superar a obviedade na linguagem é necessário, então, buscar superar também a alienação da vida cotidiana, o que implica em buscar uma atitude crítica, uma relação consciente que impeça a expansão das categorias do pensar e agir cotidianos para as esferas do não cotidiano.

No Brasil, a vida cotidiana tem sido tomada, de um modo geral, como *locus* da verdade. Assim percebida, não é questionada e não se reconstitui em função de pressupostos que impeçam a expansão das categorias de análise do cotidiano para as esferas do não cotidiano. Estando a vida cotidiana alienada, ela não é percebida como condicionada, nem como sendo **uma** das esferas de atuação dos homens, mas como se fosse **a** vida dos homens. No momento em que o homem que vive este cotidiano alienado, dirige-se às objetivações superiores da atividade humana — a filosofia, a arte, a ciência —, falta-lhe um nível de relação com a linguagem — a relação consciente com a linguagem — que lhe permitisse uma aproximação reflexiva, ativa, crítica, enfim a linguagem enquanto um instrumento que lhe permitisse efetivamente apropriar-se dessas objetivações superiores e, também objetivar-se através destas obje-

tivações. Ocorre que quando o homem alienado se defronta com a filosofia, a arte, a política, a ciência, sem condições para realizar uma apropriação profunda destas objetivações, o homem apropria-se delas de maneira superficial, sem se dar conta da redução que efetua: trata objetivações superiores como se fossem objetivações cotidianas, ou seja, trata a filosofia, a arte, o conhecimento, a política com as mesmas categorias que usa para mover-se na vida cotidiana — o pragmatismo que dispensa a reflexão, o economicismo que estimula o caminho mais curto, o espontaneísmo que abole os conflitos e que ensina que as coisas sempre foram assim.... Desta forma, o homem alienado não avança além do cotidiano. Esta é uma das maneiras como se perpetua a alienação.

As consequências deste processo para a educação são profundas e merecem uma reflexão também profunda, radical e de conjunto, mas isto é uma outra história que faz parte dos estudos que estou desenvolvendo para minha tese de doutorado.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, C. L. S. *Reflexões sobre o particularismo: subsídios para a compreensão da relação sujeito-objeto no processo de formação do educador-pesquisador*. São Carlos: UFSCar, 1994. Dissertação de mestrado.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si*. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.
- GASPARINI, J. B. *A lei dialética da negação da negação na busca de superação da dicotomia entre o conhecimento prévio do aluno e o saber escolar*. São Carlos: UFSCar, 1990.
- GHIRALDELLI JR, P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- _____. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

- JARDINETTI, J. R. *A relação entre o concreto e o abstrato no ensino de geometria analítica do 1º e 2º graus*. São Carlos: UFSCar, 1991. Dissertação de mestrado.
- KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río, 1978.
- MAZZEU, F. J. de C. *O significado das técnicas de comunicação escrita e o ensino da ortografia na pós-alfabetização*. São Carlos: UFSCar, 1992. Dissertação de mestrado.
- MELLO, S. A. *A teoria, na prática, é outra? Um estudo das mediações teoria e prática. Supletivo Caaso: um estudo de caso*. São Carlos: UFSCar, 1981. Dissertação de mestrado.
- MIRANDA, I. L. de *O indivíduo representativo: considerações sobre as relações entre valores individuais e consciência social*. São Paulo: USP, 1992. Tese de doutorado.
- OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. *A socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.
- _____. *Aprendendo a ser educador "técnico + político"*. São Carlos: UFSCar, 1983. Mimeo.