

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TALITHA PRISCILA CABRAL COELHO

Estudo da Criatividade no Contexto do Trabalho à Luz da Psicologia
Histórico-Cultural

Maringá
2012

TALITHA PRISCILA CABRAL COELHO

Estudo da Criatividade no Contexto do Trabalho à Luz da Psicologia
Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia
Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sonia Mari Shima Barroco

Maringá
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação
(CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

C672e Coelho, Talitha Priscila Cabral
Estudo da criatividade no contexto do trabalho à luz da
Teoria Histórico- Cultural / Talitha Priscila Cabral
Coelho. -- Maringá, 2012.
142 f. : il. Figs.

Orientador^a: Prof^a. Dr^a. Sonia Mari Shima Barroco.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, 2012.

1. Psicologia do trabalho. 2. Teoria Histórico-
Cultural. I. Barroco, Sonia Mari Shima, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed.158.7

TALITHA PRISCILA CABRAL COELHO

Estudo da Criatividade no Contexto do Trabalho à Luz da Psicologia
Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Mari Shima Barroco (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá– UEM

Prof^ª. Dr^ª. Graziela Lucchesi Rosa da Silva
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof^ª. Dr^ª. Silvana Calvo Tuleski
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^ª. Dr^ª. Adriana de Fátima Franco
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Aprovada em:
Local de defesa:

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Sônia Mari Shima Barroco, orientadora, pela paixão e profundidade teórica que imprimiu às disciplinas que ministrou, conquistando-me para o estudo da criatividade; pelas sugestões, confiança, seriedade e disponibilidade no processo de elaboração deste trabalho.

Aos membros da Banca de Avaliação, Professora Dr^a. Graziela Lucchesi Rosa da Silva e Professora Dr^a. Silvana Calvo Tuleski, por concederem seu tempo na leitura desta dissertação.

Aos professores da Especialização em Teoria Histórico-Cultural, pela condução da minha formação na área. Em especial às professoras Lenita Cambaúva e Marlene Simionato, pela humildade e paciência que demonstraram ao me apresentarem os primeiros estudos em Psicologia em meados de 2003, presenteando-me com a Teoria Histórico-Cultural e novamente, com suas aulas que muito me influenciaram em 2010.

À secretária do mestrado, Tânia Regina Gasparelo, que sempre acolheu minhas demandas ao longo do curso com generosa atenção.

Aos estimados colegas de curso, pela amistosa acolhida.

Aos amigos trabalhadores da Cooperecológica, Coopervidros, Coopermaringá, Coopernorte, Coopercação, estudantes e professores da Unitrabalho e do Observatório das Metrópoles, pelo entusiasmo e apoio que emprestaram à minha prática militante e pelas inúmeras oportunidades de debate e aprendizagem.

Também devo particular agradecimento aos professores Pedro Jorge de Freitas e Ademir Quintilio Lazarini do Espaço Marx, professores e amigos dedicados, que me introduziram e continuam me auxiliando na leitura marxista.

Aos queridos amigos: Regiane M. Sudre, pelos bolinhos de chuva cheios de carinho; Daniela Zanuto e Enicéia Silva, pela inteligência, charme e bons conselhos; Paula Bortoluci, Renata Moraes, João Paulo, Edmarcia e Pe. Genivaldo Ubinge, pela sincera amizade, confiança e gostosa convivência. Aos pequenos: Lucas, Ester, Sara, Laura e Antuan, pelas gargalhadas relaxantes e cheias de vida.

À turma de casa, Amanda, Fernanda, Luciano e Karine, em especial à D. Glorinha e ao Sr. Agenor, pelo apoio espiritual e material, pela paciência e por darem sentido e alegria à vida.

Aos escandalosos e chorões: Vitório, Belinha e Duda, pela teimosia e ansiedade de serem acariciados, e que sempre me divertiram.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

COELHO, T. P. C. *Estudo da Criatividade no Contexto do Trabalho à Luz da Psicologia Histórico-Cultural*. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de pesquisa bibliográfica realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (2010-2011) e atrela-se à Área de Concentração Constituição do Sujeito e Historicidade e ao Projeto *Psicologia histórico-cultural e defectologia: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades* (UEM, 2007-2013). Tem como temática o estudo da atividade criativa no contexto do trabalho. **Justifica-se** a sua elaboração pela experiência nessa área como psicóloga e como docente e, sobretudo, pela escassez de pesquisas e de publicações a respeito. Elege-se como **objetivo geral**: investigar, sob os fundamentos da psicologia histórico-cultural, a manifestação criativa na idade adulta e sua relação com o processo de formação humana para vida produtiva, com vistas a contribuições para formação do psicólogo no campo educacional e do trabalho. Resulta de **pesquisa bibliográfico-conceitual**, tendo como pressupostos teóricos o marxismo e o arcabouço da Psicologia Histórico-Cultural. Dos **procedimentos**, houve o mapeamento de como a temática da criatividade relacionada à Psicologia do Trabalho vem sendo abordada, as perspectivas teóricas eleitas. Estudaram-se as formulações hegemônicas atuais sobre a criatividade no trabalho, para identificar como se apresenta o conceito de criatividade e as abordagens teóricas que subsidiam as pesquisas sobre este tema. Aprofundou-se, pois, nos estudos: de elaborações de L. S. Vigotski e demais autores da Psicologia Histórico-Cultural; de publicações sobre as condições materiais da antiga URSS que constituíram o contexto de tal psicologia; de publicações de Taylor, Ford e Ohno acerca da organização dos trabalhadores no processo produtivo capitalista, seu desenvolvimento psicológico subordinado à eficiência do processo produtivo e as implicações disso para sua capacidade criativa. Como **resultados**, destacam-se: a necessidade em se conceituar e explicar o desenvolvimento dos processos criativos, considerando-se a predominância de publicações nesta temática que conceituam criatividade de maneira imprecisa, multidimensionada; a importância de o psicólogo do trabalho conhecer o contexto atual que envolve a relação capital/trabalho ante a reestruturação

produtiva, suas consequências para classe trabalhadora e a sua própria profissão. **Conclui-se** que, apesar da obra de Vigotski datar do início do século XX, suas proposições apresentam-se atuais, por afirmar uma concepção de sujeito e do seu psiquismo como síntese de múltiplas determinações do real, compreendido historicamente e em sua totalidade. Destaca-se a importância da história como ferramenta teórica e metodológica para o avanço nos estudos da ciência psicológica de modo a não individualizar e não naturalizar o homem, seu psiquismo, sua falta de criatividade.

Palavras-chave: Criatividade. Teoria Histórico-Cultural. Psicologia do Trabalho. Vigotski.

COELHO, T. P. C. *Study on the Creativity in the Context of worker in the Light of Historical-Cultural Psychology*. 2012. 140 f. Dissertation (Master's Degree in Psychology)– State University of Maringá, Maringá, 2012.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a bibliographical research carried out in the Postgraduate Program in Psychology at the State University of Maringá (2010-2011), and is joined to the study area of Constitution of the Subject and Historicity as well as the project entitled *Psicologia histórico-cultural e defectologia: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades (UEM, 2007-2013)*. It concerns the creative activity in the work setting. It is justified by the researcher's experience in this field as a psychologist and as a teacher, and especially, by the evidence of lack of research and writings about its subject matter. It aims at investigating, on the groundwork of historical-cultural psychology, the creative manifestation at the adult age and its relationship with the process of human education for the productive life in order to contribute to the education of psychologists in the education and work fields. It results from a bibliographical-conceptual research based on the Marxist theoretical framework and historical-cultural psychology foregrounding. Regarding its proceedings, a mapping of how well the creativity theme in work psychology has been approached as well as the adopted theoretical perspectives was conducted. Current hegemonic formulations about creativity at work were examined in an effort to identify how the concept of creativity is being introduced and which theoretical approach supports researches on this theme. A profound study of L. S. Vygotsky's elaborations and other scholars' from historical-cultural psychology, writings concerning the material conditions of URSS which constituted such psychology, Taylor's, Ford's and Ohno's writings on the organization of workers in the capitalist productive process, his or her psychological development subjected to the efficiency of the productive process and their implications for the creative capability was made. The outcomes of this study show the need for conceptualizing and explaining the development of the creative processes, taking into consideration the great presence of writings on this theme that conceptualize creativity inconsistently, multidimensionally; the relevance for the work psychologist to get to know about the current setting that deals with a capital and work relationship in face of a productive

reestablishment, its consequences to the working class and his or her own profession. In conclusion, it acknowledged that despite Vygotsky's work dates from the early twentieth century, his statements are present for asserting a conception of subject and his or her psyche as a synthesis of multiple determinations of the real, historically and wholly understood. It is important to remark history as a theoretical and methodological instrument for the advancement in psychological science studies so as neither individualizing nor naturalizing man, his or her psyche, his or her lack of creativity.

Keywords: Creativity. Historical-Cultural Theory. Psychology of Work. Vygotsky.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CAMPO DO TRABALHO (A AGONIA DA CONTRADIÇÃO EM PROCESSO)	10
1	DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS ATUAIS QUE TRATAM DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO DO TRABALHO FUNDAMENTADAS EM TEORIAS PSICOLÓGICAS (A HISTORICIDADE NEGADA)	19
1.1	DADOS DAS PUBLICAÇÕES NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS	19
2	A ATIVIDADE CRIATIVA E A EMANCIPAÇÃO HUMANA: CONTRIBUIÇÕES DE MARX E LENIN	35
2.1	O CONCEITO DE CRIATIVIDADE DERIVADO DAS CATEGORIAS TRABALHO, CONSCIÊNCIA, DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E ALIENAÇÃO	36
2.2	A CRIATIVIDADE EM AÇÃO: A LUTA BOLCHEVIQUE PELA HUMANIDADE SEM GRILHÕES	49
3	HISTÓRIA E TRABALHO ENQUANTO CATEGORIAS FUNDANTES DO SER (NECESSARIAMENTE CRIADOR E CRIATIVO) E A NOVA PSICOLOGIA DE L. S. VIGOTSKI	61
3.1	A CRIATIVIDADE EM PROCESSO NA PSICOLOGIA SOVIÉTICA: A DEFESA DE UM NOVO MÉTODO E DA DELIMITAÇÃO DO OBJETO	61
3.2	O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E A ATIVIDADE CRIATIVA	68
4	DA PSICOLOGIA DO TRABALHO PARA PSICOLOGIA DO HOMEM TRABALHADOR	89
4.1	CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA MANUTENÇÃO DA RELAÇÃO CAPITAL/TRABALHO	91
4.2	SOLUÇÕES CRIATIVAS NA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO PRODUTIVO E SUBORDINAÇÃO DOS TRABALHADORES AO CAPITAL: CONTRIBUIÇÕES DE F. TAYLOR, H. FORD E T. OHNO	105
4.3	AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO FORMAL DA CLASSE TRABALHADORA SUBORDINADA AS DEMANDAS DO CAPITAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE	118
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PSICOLOGIA DO TRABALHO CONCRETA PARA O HOMEM REAL	131
	REFERÊNCIAS	133

1.1 DADOS DAS PUBLICAÇÕES NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS.....	21
GRÁFICO 3 – REPRESENTAÇÃO DOS AUTORES MAIS CITADOS.....	26

<u>2 A ATIVIDADE CRIATIVA E A EMANCIPAÇÃO HUMANA: CONTRIBUIÇÕES DE MARX E LENIN.....</u>	<u>37</u>
<u>2.1 O CONCEITO DE CRIATIVIDADE DERIVADO DAS CATEGORIAS TRABALHO, CONSCIÊNCIA, DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E ALIENAÇÃO.....</u>	<u>38</u>
<u>2.2 A CRIATIVIDADE EM AÇÃO: A LUTA BOLCHEVIQUE PELA HUMANIDADE SEM GRILHÕES.....</u>	<u>51</u>
<u>3 HISTÓRIA E TRABALHO ENQUANTO CATEGORIAS FUNDANTES DO SER (NECESSARIAMENTE CRIADOR E CRIATIVO) E A NOVA PSICOLOGIA DE L. S. VIGOTSKI.....</u>	<u>62</u>
<u>3.1 A CRIATIVIDADE EM PROCESSO NA PSICOLOGIA SOVIÉTICA: A DEFESA DE UM NOVO MÉTODO E DA DELIMITAÇÃO DO OBJETO.....</u>	<u>62</u>
<u>3.2 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E A ATIVIDADE CRIATIVA.....</u>	<u>69</u>
<u>4.1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA MANUTENÇÃO DA RELAÇÃO CAPITAL/TRABALHO.....</u>	<u>92</u>
<u>4.2 SOLUÇÕES CRIATIVAS NA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO PRODUTIVO E SUBORDINAÇÃO DOS TRABALHADORES AO CAPITAL: CONTRIBUIÇÕES DE F. TAYLOR, H. FORD E T. OHNO.....</u>	<u>106</u>
<u>4.3 AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO FORMAL DA CLASSE TRABALHADORA SUBORDINADA ÀS DEMANDAS DO CAPITAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE.....</u>	<u>119</u>
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PSICOLOGIA DO TRABALHO CONCRETA PARA O HOMEM REAL.....</u>	<u>131</u>

INTRODUÇÃO: ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CAMPO DO TRABALHO (A AGONIA DA CONTRADIÇÃO EM PROCESSO)

A presente pesquisa, resultante de revisão bibliográfica, foi desenvolvida no período de 2010-2011, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI-UEM), área de concentração Constituição do Sujeito e Historicidade. Esta área preconiza que o sujeito só se constitui no encontro com o outro e é nesse encontro que localizamos o objeto da psicologia, num encontro datado, marcado pelo seu momento histórico. Trata-se de considerar a historicidade dos fenômenos e da própria construção do ser humano, objeto da psicologia.

A área Constituição do Sujeito e Historicidade comporta três linhas de pesquisa, sendo que a Linha três, Processos Educativos e Práticas Sociais, analisa as contribuições da ciência psicológica para a explicação do desenvolvimento humano por meio do processo educativo e a transformação das práticas sociais no contexto histórico, considerando a interlocução entre a psicologia e outras áreas do saber.

Destacamos que este trabalho também está vinculado ao projeto *Psicologia histórico-cultural e defectologia: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades*. E, de acordo com o enfoque adotado pelo grupo, não nos limitamos apenas em abordar especificamente sobre a pessoa diferenciada em seu desenvolvimento pela deficiência, por comungarmos da preocupação com a formação humana, ou com a formação do homem ontologicamente, entendido por L. S. Vigotski (1896-1934) como criador e criativo que pode, entretanto, não ser formado nessas características pela prática social instituída.

No projeto citado, entre outras temáticas, investiga-se a explicação proposta pela psicologia soviética sobre a constituição social do psiquismo e a defesa de que a pessoa com deficiência possa ser de tal modo desenvolvida que tenha condições de assumir trabalhos que lhe garantam seu sustento e desenvolvimento. Vigotski (1997) aponta os problemas na educação especial de seu tempo – em que as pessoas com deficiência (cega, surda, etc.) aprendiam e desenvolviam trabalhos que não lhes permitiam sua realização como humanos – que ainda estão presentes na contemporaneidade. Uma das notórias defesas desse autor é conceber, justamente, que pessoas com deficiência também deveriam ser formadas para e pelo trabalho e, desse modo, poderiam contribuir com a nova sociedade. Preocupava-se, contudo, com a condição do trabalhador que tivesse ou não deficiência.

Nessa direção de pensamento do autor, abordamos quanto o trabalhador, sob uma perspectiva geral, está esvaziado em sua formação, ocorrendo com ele o mesmo que se dá com as pessoas com deficiências. Ambos correm o risco de ser tomados como inferiores ou explicados em seus *subdesenvolvimentos* pela ótica da herança genética. Assim, subjugados a um determinismo biológico que os rotula, estaticamente, como “os diferentes que devem ser respeitados e mantidos em suas diferenças”, são responsabilizados individualmente por não se apropriarem das máximas possibilidades humanas e elogiados por sua “alegria de viver”.

Neste trabalho, damos destaque a conceitos, em especial à *atividade criativa*, que são relevantes para a Psicologia Histórico-Cultural, para a Psicologia Educacional, para a Educação Especial e para a Psicologia do Trabalho, tendo como base o marxismo, com enfoque na formação humana pelo trabalho. Com base na literatura revisada no grupo de estudos, consideramos a capacidade criativa, ou a capacidade de criar novas objetivações, elemento essencial para o incessante processo de transformação da realidade e do próprio homem.

Coerente com os objetivos deste grupo de estudos, nosso interesse, nesta pesquisa, é investigar, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, a manifestação criativa na idade adulta e sua relação com o processo de formação humana para a vida produtiva, com vistas a contribuições para formação do psicólogo. Estabelecemos, para sua consecução, os seguintes objetivos específicos:

- identificar as publicações científicas recentes no campo da psicologia que tratam das manifestações criativas no contexto do trabalho;
- discutir a concepção de atividade criativa enquanto parte de uma teoria psicológica mais ampla preconizada por Vigotski;
- analisar a concepção corrente de criatividade e as práticas hegemônicas do psicólogo no campo do trabalho que derivam desta concepção, frente ao atual contexto de ampliação do nível de alienação e exploração dos trabalhadores, sua precária formação, em contraposição à concepção vigotskiana de processos criativos.

É evidente que adentramos para o universo da Psicologia do Trabalho com elementos que poderiam ser tomados como próprios à área de Fundamentos da Psicologia, à Psicologia Educacional, ou à Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano. Com isso, destacamos quanto o conhecimento não pode ser tomado de modo estanque e tão divisível, mas, antes, permitir uma compreensão dinâmica e articulada do real. Assim, ir à Psicologia do Trabalho requer que estejamos instrumentalizados por aquilo que parece ser o objeto desta área, como, também, por um saber que permita pensar o homem que o realiza e nele se forma.

Esperamos, pois, que a abordagem desta temática contribua para instrumentalizar os psicólogos que se preparam para intervenções tanto no contexto do trabalho quanto no da educação.

Podemos afirmar, portanto, que, em síntese, nossa meta é apontar a possibilidade de contribuições para o campo da Psicologia do Trabalho e Educacional ao se estudar a manifestação criativa e sua relação com o processo de formação humana para a vida produtiva com base nos teóricos marxistas.

O interesse por esta temática e o destaque a estes objetivos justificam-se ante a necessidade de nos apoiarmos em fundamentos sólidos para que a base teórica seja instrumento, de fato, para o exercício da psicologia que explique o homem e aquilo que a ele se refere sob a égide do capital. É sabido que o *mercado de trabalho* exige como resposta individual a capacidade criativa de dar novas soluções aos velhos problemas que emergem do conflito capital/trabalho.

Um olhar superficial sobre as atividades produtivas contemporâneas revela um mundo em constante mudança e evolução tecnológica que exige homens versáteis e flexíveis; tal contexto responsabiliza individualmente as pessoas que não estão preparadas para os desafios dos *novos tempos*, julgando-as como únicas responsáveis por seu fracasso.

Nesse contexto, que diz respeito ao capitalismo em sua forma monopolista hegemônica¹, os sofrimentos decorrentes do acirramento da luta entre as classes sociais têm aumentado e gerado toda espécie de problemas e de proposições para os seus enfrentamentos – sendo a negação da existência de tal luta uma delas. Desse modo, o campo da ciência que se arvora em desvendar quem é o homem e como ele se forma, com ou sem limitações orgânicas, não pode ignorar a intrínseca relação entre homem e trabalho.

Expostas estas justificativas de cunho geral, ainda temos as justificativas pessoais que nos encaminharam para esta pesquisa. Identificar essa relação, citada como fonte de interesse pessoal, resulta de um processo formativo (acadêmico e de atuação profissional) que envolve diferentes momentos e pessoas mediadoras.

De uma forma mais próxima, destacamos as reflexões com base em discussões suscitadas no Curso de Especialização em Teoria Histórico-Cultural (DPI/UEM, 2009-2010), nas leituras das obras referenciadas, na elaboração da monografia², que possuem profunda

¹ A formação de monopólios (fusão de grandes massas de capital industrial e bancário) e sua hegemonia no mercado capitalista caracterizam a fase imperialista do capitalismo descrita por Marx (2011) que, ao analisar questões referentes ao desenvolvimento do capital monopolizado, identificou tendências do capitalismo que se afastava da livre concorrência clássica entre produtores, dando lugar à formação de monopólios.

² Intitulada *Teoria histórico-cultural e a formação humana na perspectiva materialista histórica dialética*.

relação com a formação acadêmica e atuação como Profissional da Psicologia no contexto do trabalho. Lembramos, também, a participação no Espaço Marx (UEM), com leituras d'O Capital e debates nos ciclos de cinema, como uma mediação de fundamental importância para a eleição da temática e o encaminhamento da pesquisa de natureza bibliográfica.

Ante o contexto de pouca valorização da teoria, e de imposição a uma produtividade acadêmica que nem sempre esclarece o homem e a sociedade que ele compõe e pela qual é formado, faz-se necessário expor a importância de um curso de graduação com vocação humanista.

Durante o Curso de Graduação em Psicologia (UEM), que é de cinco anos e em período integral, enfatizamos nossos estudos no campo da constituição do homem, procurando apreender a relação objetiva-subjetivação como um processo dialético de apropriação da realidade, intrinsecamente ligado às transformações no modo de produção da vida do homem, ou seja, ao trabalho.

Também tivemos a oportunidade de realizar um Projeto de Iniciação Científica (PIC), intitulado *Educação e Trabalho no Ocidente Medieval (Séculos XII e XIII)*, sob a orientação da professora Dr^a. Terezinha de Oliveira (UEM, 2005-2006), vinculada ao Departamento Fundamentos da Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi marcante entrar em contato com a época medieval e o anúncio para o capitalismo. Entendemos que a Psicologia fica fortalecida com o conhecimento histórico a respeito das transformações processadas no mundo do trabalho. Todavia, quando se tem como tese que o homem se constitui em sua humanidade pela atividade vital, ou transformando a natureza – como será visto posteriormente, esse saber se impõe e abarca os diferentes períodos da história da humanidade – divididos com base predominante na forma de produção da vida dos homens.

Outra atividade formativa que consideramos relevante destacar foi o trabalho desenvolvido na disciplina de Teorias e Métodos de Pesquisa (TEMEP): *A mudança do conceito de trabalho na modernidade e suas implicações para constituição da subjetividade* sob a orientação do professor Gustavo Adolfo Ramos Mello Ramos (UEM, 2005). O objetivo do mesmo foi estudar as casas de trabalho (as chamadas *work-houses*) e as transformações na vida dos trabalhadores ingleses no início da industrialização no século XVII.

Por fim, outra experiência de importância em nossa formação acadêmica, que se deu no período de 2006 a 2007, foi outro Projeto de Iniciação Científica (PIC) intitulado *O Processo Histórico da Construção do Conceito de Trabalho na Modernidade*, em colaboração com a acadêmica Cathiane C. Oliveira Ramos e sob a orientação da professora Dr^a. Maria Therezinha Loddi Liboni (DPI/UEM). Produzimos esta pesquisa pela necessidade

de embasar teoricamente o trabalho que estávamos desenvolvendo, de caráter extensionista, com algumas cooperativas de catadores de material reciclável de Maringá e região, tendo como propósito fortalecê-los em sua organização coletiva de trabalhadores ante uma atividade extremamente precária. Para isso, discutimos as mudanças no contexto do trabalho assalariado na contemporaneidade, o que contribuiu para nossa prática e, ao mesmo tempo, possibilitou novas dúvidas.

Com estes destaques, reafirmamos, portanto, a importância da formação teórica para que, no caso, o psicólogo possa mais bem compreender o homem e a sua vida em sociedade, ou ainda, a formação social da mente, independentemente da área em que atua.

A respeito de como a experiência profissional junto à área de Psicologia do Trabalho contribuiu para a eleição desta temática e para a realização da atual pesquisa, ressaltamos que, durante quatro anos (2004-2007), oportunizou-se a realização de estágios em diversas empresas, por meio de uma Consultoria em Recursos Humanos – RH. Já quando egressa do Curso de Psicologia, assumimos o Departamento de RH de uma Indústria durante um ano; depois, fui incumbida, ao longo destes cinco anos, de uma atividade profissional que tem por procedimentos, entre outras coisas, selecionar perfis adequados aos cargos, treinar, corrigir e ajustar as incompatibilidades para melhor adequação das pessoas, tal como peças aos moldes da instituição com a finalidade de aumentar a produtividade, diminuir os custos da produção, enfim, contribuir com a acumulação de capital.

Compreendemos, com esta experiência e com o conhecimento teórico acumulado nos anos de formação inicial, que qualquer organização em que o poder de decisão provenha não das pessoas que produzem, mas do proprietário, os seres humanos são simbólica (ideologicamente) e concretamente (economicamente) unidos às máquinas e equipamentos como recursos humanos, entre outros recursos, como “custo” e “coisa” de um dado processo. Observamos, nas sutilezas das tarefas exercidas, que parte delas estava em desacordo inclusive com os princípios fundamentais que compõem o Código de Ética do Psicólogo³ (2009).

Todo nosso processo de formação e de atuação profissional conduziu às questões geradas, entre outras, pelas contradições entre teoria e prática, que foram: Como o Psicólogo pode exercer sua profissão contribuindo para eliminação da exploração, violência e opressão em uma organização coletiva na qual a apropriação do que é produzido é privada? É possível

³ Cujos segundo princípio fundamental prescreve: “O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Código de Ética do Psicólogo, 2009). Notamos a necessidade de definição, dentre outros termos, do que sejam coletividades, exploração, etc.

e como poderia ser feita desta atuação uma verdadeira práxis social⁴, que coloque a emancipação humana como finalidade primeira?

Em meio a rotinas de seleção, avaliação de desempenho, treinamento de pessoas com a finalidade de “suprir o mercado” e outras ações, facilmente compreendíamos a necessidade destes procedimentos e as consequências benéficas desta intervenção psicológica, em si mesmas, tanto para a prosperidade da empresa quanto para o sucesso profissional dos trabalhadores, paralelamente aos inconciliáveis conflitos que emergiam diariamente. Contudo, ao exercer estas atribuições cotidianamente, demandou-se um aprofundamento das discussões teóricas acerca do desenvolvimento das potencialidades humanas para além das demandas do capital, já que este modelo de relações no trabalho não é natural e sim histórico, portanto, passível de ser superado.

A respeito da formação para o trabalho, lembramos que, tradicionalmente, a educação profissional prepara os indivíduos por meio do ensino teórico-prático de modos de operacionalização de tarefas e normas de conduta. Contudo, é muito difundida a ideia de que, para que haja o sucesso profissional, a formação escolar deve somar-se ao talento individual, valorizado na esfera produtiva na forma de habilidades e comportamentos, tais como: iniciativa, agilidade, flexibilidade, boa comunicação, criatividade, entre outros. Indagamos, pois, que contribuição e sob qual perspectiva teórica a psicologia poderia contribuir para compreensão do talento, e como favorecer a manifestação destas capacidades.

Com essa trajetória relatada, evidenciava-se para nós a importância da formação profissional, visto que ela possibilita uma ampliação do grau de apropriação do conhecimento sobre as relações humanas e o psiquismo no contexto do trabalho. Justamente essa formação, nem sempre valorizada, pode levar a outro estado de consciência sobre os determinantes históricos e sociais da realidade em constante movimento. Com a clareza do que a teoria possibilita, contraditoriamente, emergiram inúmeros questionamentos angustiantes, dentre eles a necessidade de pensarmos a formação humana genérica, “para além do capital”, uma vez que estamos em uma sociedade em que o fim maior da atividade dos homens não é a emancipação humana, e sim a acumulação privada de capital. Por emancipação humana⁵

⁴ Entendemos práxis enquanto atividade sensível revolucionária, que contém uma crítica prática, que, em unidade com a teoria revolucionária, orienta, ao mesmo tempo, classe trabalhadora e cada indivíduo. De acordo com Lukács (1981a), o trabalho é o modelo de toda práxis social, já que contém em si o caráter contraditório: “Por um lado, a práxis é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras” (p. 7).

⁵ Encontramos esta ideia em Marx (1991) em seu texto sobre *A questão judaica* na Alemanha: “Somente quando o homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas ‘forças propres’ como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma política, somente então se processa a emancipação humana” (p. 17).

entendemos, para além da emancipação política, a conquista da possibilidade real da autodeterminação dos homens.

Tais estudos nos levaram a considerar que existe uma teoria explicativa da conduta humana que permite uma análise a respeito da atividade criativa no trabalho, a Teoria Histórico-Cultural, liderada por Lev Semenovitch Vigotski (1886-1934)⁶. Suas elaborações acerca das funções psicológicas superiores (FPS), da explicação sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento intelectual, do nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal, da formação de conceitos espontâneos e científicos, entre outras servem de subsídios demonstrativos para este propósito, visto que contrariam as concepções inatistas predominantes no senso comum e, talvez, no próprio âmbito da Psicologia Educacional e do Trabalho.

Entendemos que justamente essa psicologia pós-capitalista, que surgiu no contexto da Revolução Russa de Outubro de 1917, é que pode oferecer elementos para auxiliar nosso entendimento da relação homem-trabalho no capitalismo do século XXI. Para Vigotski, a tendência que menos se observa sob o materialismo histórico – filosofia e método de análise que norteiam sua compreensão de mundo e de homem – é a de descrever a formação do homem de modo simples, considerando o psiquismo humano como algo inato ou a ser apenas modelado por formações e treinamentos. Com base em sua teoria, entendemos que as capacidades e talentos, tão propagandeados como indispensável ao trabalhador do século XXI, de criar, de comunicar ideias, de raciocinar com agilidade, etc. só podem existir se resultarem de um rico processo de apropriação do conhecimento acumulado historicamente, bem como do desenvolvimento do psiquismo a partir disso.

É importante destacar que, embora, aparentemente, o mercado de trabalho requisite do trabalhador contemporâneo habilidades diversas e coerentes com uma formação profissional mais qualificada, fruto da reestruturação produtiva que culminou na superação do modelo Taylorista-Fordista pelo modelo Toyotista⁷ e de base microeletrônica, as pesquisas atuais contrariam esta tese. Pesquisas como as de A. Lazarini (2010), M. Bernardo (2009), R. Antunes (1995), T. Gounet (1999), H. Hattner (1998), J. Martins (2009), B. Watanabe (1993), F. Ginsbourger (1985), K. Satoshi (1985) demonstram que a polivalência do trabalhador da Toyota (que sequer foi implantada integralmente nas fábricas da Toyota do Brasil) resultou na ampliação do nível de alienação e exploração dos trabalhadores pelos proprietários do capital.

⁶ O nome do autor poderá ser encontrado com diferentes grafias. Neste estudo, optamos pela forma “Vigotski”, por ser mais próxima do português. Contudo, as obras serão citadas de acordo com suas respectivas grafias.

⁷ Na última seção, discutiremos as transformações que aperfeiçoaram e reorganizaram o processo produtivo ao longo do desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista com destaque para o desenvolvimento da ciência psicológica, paralelo e articulado a estas mudanças.

Consideramos que estes dados desvelam a aparente requisição de um trabalhador polivalente que domine tarefas diferenciadas e, por isso, desenvolva-se de maneira ampla e criativa.

As produções humanas guardam um *quantum* de coletivo no conhecimento humano cristalizado em objetivações pelas gerações precedentes. Na sociedade capitalista, é legítimo que estas objetivações sejam apropriadas individualmente, em acordo com as diferentes classes sociais. Assim, a classe mais privilegiada segue na apropriação e no desfrute das riquezas produzidas pela humanidade, protegida pela ideologia neoliberal, que não incentiva a circulação do conhecimento em sua forma mais complexa e radical entre todos, sob a justificativa da meritocracia, das diferenças cognitivas inatas, dos interesses ou desinteresses pessoais, etc.

Nesse contexto, ainda se identifica o ideário pautado no tripé “liberdade, igualdade e fraternidade”, que revolucionou a humanidade na aurora da modernidade, quando o mundo ocidental se via às voltas com a constituição dos estados nacionais, pondo fim ao mundo medieval. Passadas algumas décadas, tornou-se acessível ao pensamento do homem ocidental reconhecer que, na verdade, a *liberdade* é para produzir mais e melhor e para subjugar, de modo mais impetuoso, a classe trabalhadora; a *fraternidade* é para comungar das mesmas condições sociais de seus pares (para os ricos e para os pobres, devidamente separados) e a *igualdade* de não terem força para que se freasse a mão visível do mercado, não levando à formação de uma sociedade verdadeiramente emancipada (Barroco, 2007a).

Grosso modo, podemos observar que toda a riqueza, até então nunca vista, que a modernidade tornou possível ao período contemporâneo, desdobrou-se em uma legitimação do privilégio de acesso ao já produzido por parte de uma minoria. A aparente democratização do conhecimento mascara que, à maioria dos homens, é destinado o desconhecimento e a não apropriação, o que os tornam vulneráveis à exploração do homem pelo homem pela expropriação em níveis cada vez mais brutais. Tal exploração se dá, em parte, por se veicular a necessidade de alcance de sucesso pessoal, da possibilidade de homens livres e da existência de igualdade de oportunidades, sem que se façam críticas profundas ao capitalismo.

Pelos objetivos elencados, adotamos os procedimentos da pesquisa bibliográfica, que envolvem a identificação de fontes, acesso, leitura e fichamento das mesmas, de modo a privilegiar as obras que versam sobre as contribuições de teorias psicológicas acerca da atividade criativa no contexto do trabalho. Para tanto, pesquisamos obras clássicas e contemporâneas (fontes primárias e secundárias, conseqüentemente) nas áreas de Psicologia, Educação, Filosofia e Ciências Sociais, sempre relacionadas com o recorte adotado.

Ao realizar o levantamento bibliográfico com vistas a conhecer o que vem sendo produzido de conhecimento científico sistematizado a respeito do tema, encontramos poucas discussões teóricas que tratam dos processos criativos em seus aspectos psicológicos no contexto do trabalho; consideramos que esta constatação é sinalizadora da relevância desta pesquisa. Apresentamos os procedimentos e os resultados desta pesquisa pelas publicações contemporâneas acerca da *criatividade* na primeira seção.

Na seção seguinte, tecemos algumas considerações a respeito da concepção de homem presente no pensamento materialista histórico-dialético enquanto uma *ontologia do ser social*, como dizia Lukács, elaborada por Marx, que inspirou processos revolucionários pelo mundo todo no final do século XIX, inclusive na Rússia. Abordamos, ainda, a luta pela construção da sociedade comunista liderada por V. Lenin⁸ (1870-1924) na União Soviética, cujas diretrizes fundamentam as pesquisas dos autores da Teoria Histórico-Cultural⁹.

Apresentamos, na terceira sessão, uma visão global da obra de Vigotski, que se apropriou das discussões teóricas marxistas e, por ser um pesquisador comprometido com um conhecimento sistematizado, liderou a constituição da Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural. Esta escola psicológica foi comprometida com a revolução comunista, com a compreensão e a formação do novo homem soviético. Assim, as teses e elaborações conceituais desenvolvidas por este e outros teóricos não podem ser tomadas divorciadas do contexto sócio-histórico. Tratamos dos principais conceitos desenvolvidos por Vigotski, em sua defesa da formação social da mente, dando continuidade à luta comunista iniciada por Marx, sempre enfocando o conceito de criatividade contido implicitamente nesta teoria.

Por fim, na última seção, discutimos, comparativamente, a concepção de criatividade vigotskiana e nas práticas hegemônicas da Psicologia do Trabalho, bem como suas implicações para um projeto de formação profissional.

⁸ Em razão do enfoque desta pesquisa, optamos por apresentar apenas algumas ideias de V. Lenin, primeiro presidente eleito para o Conselho dos Comissários do Povo da União Soviética em 1917, que permaneceu como dirigente até sua morte, em 1924. Utilizamos, especialmente, um discurso proferido à União das Juventudes Comunistas, em outubro de 1920, em que Lenin sugere aos jovens como orientar seus estudos com vistas a contribuir com a revolução. Consideramos que as proposições de Lenin expressam um conteúdo que possivelmente influenciou a formação de Vigotski que, nesse período, era um jovem de 24 anos, já formado em Direito, tendo realizado estudos em literatura e atuando como professor. Reconhecemos que, na mesma época e após a morte de Lenin, outros importantes dirigentes, L. Trotski (1877-1940) e J. Stálin (1879-1953), dentre eles, contribuíram intensamente com publicações que veiculavam as grandes polêmicas envolvidas na luta bolchevique para criação de uma nova sociedade. Porém, diante da complexidade deste debate e da extensa e polêmica bibliografia a este respeito, maiores aprofundamentos exigiriam uma pesquisa à parte.

⁹ Além de Vigotski, são considerados autores clássicos desta teoria e seus colaboradores e continuadores os psicólogos A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1904-1979).

1 DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS ATUAIS QUE TRATAM DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO DO TRABALHO FUNDAMENTADAS EM TEORIAS PSICOLÓGICAS (A HISTORICIDADE NEGADA)

Nesta seção, identificamos a situação atual – entre 2006 e 2010 – das publicações científicas brasileiras e portuguesas que versam sobre criatividade e trabalho valendo-se de teorias psicológicas. Buscamos neste início de pesquisa identificar conteúdo e forma das teorizações científicas pondo em relevo uma análise dos determinantes históricos que contextualizam a frequência numérica de publicações nesta temática e as abordagens eleitas.

1.1 DADOS DAS PUBLICAÇÕES NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

Para nos inteirarmos das publicações escritas durante estes cinco anos, sistematizamos os dados em forma de gráficos, e os procedimentos utilizados foram:

1) investigação da temática em três bancos de dados virtuais previamente selecionados: CAPES, Google Acadêmico¹⁰ e SciELO (base essencial para os periódicos científicos se indexarem);

2) identificação, acesso e seleção de materiais disponibilizados nestes *sites*;

3) leitura geral do material selecionado, verificando se a obra apresenta ou não explicitamente a base teórica e o conceito de criatividade, relacionando este conceito com a vida adulta produtiva, ou seja, o trabalho;

4) verificação dos autores mais citados.

Para efetividade da pesquisa na composição do acervo, utilizamos os seguintes descritores: criatividade+trabalho; criativo+trabalho; processos+criativos+trabalho. Também empregamos os descritores no idioma espanhol.

Na primeira etapa de levantamentos, devido à interligação dos bancos de dados entre si e com outros bancos, as publicações apareciam repetidas de modo que o primeiro *site* de busca pesquisado, o Google Acadêmico, disponibilizou 15.310 artigos, dos quais apenas 16 corresponderam aos objetivos da investigação. Para a identificação destes, averiguamos cada título e fizemos uma varredura inicial mais geral. Ocorreu que, no *site de busca* SciELO, após excluir os artigos que não correspondiam à temática e aqueles já acessados via Google, não

¹⁰ Eleito devido à gratuidade e por ser um *site* de busca muito acessado.

restou nenhuma publicação. Do total dos artigos selecionados, 31% ou cinco deles são publicações de Portugal.

É importante marcar que outro fator que diminuiu significativamente a quantidade de artigos selecionados, comparativamente ao resultado geral da busca, foi o recorte feito nesta pesquisa. Consideramos relevantes apenas os artigos que apresentavam o tema da criatividade no contexto do trabalho como elemento de discussão/teorização e descartamos aqueles que teorizavam sobre as artes, criatividade na escola.

Observamos que o conceito de *sofrimento criativo*, do psicanalista francês Christophe Dejours, contribuiu para que as buscas gerais fossem bastante numerosas. Ao analisar a psicodinâmica dos indivíduos em situação de trabalho, Dejours distinguiu o sofrimento criador e o sofrimento patogênico, considerando a possibilidade de o trabalhador, por não suportar o sofrimento, transformá-lo em criatividade e, conseqüentemente, em prazer, ao invés de utilizar como único recurso estratégias defensivas (Dejours & Abdoucheli, 1994, p. 137). Observamos, ainda, que a temática da resposta criativa como defesa ao sofrimento instrumentaliza as propostas de melhoria de qualidade no trabalho em muitas pesquisas científicas. Porém grande parte destas pesquisas caracterizou-se como relatos de experiências e, portanto, sem pretensão de focar a criatividade no contexto do trabalho, apenas citando a possibilidade do sofrimento no trabalho ser transformado em ação criativa. Estas pesquisas tratam, por exemplo, do assédio moral no trabalho, ou a saúde mental de trabalhadores de enfermagem, em que apenas citam, sem maiores detalhamentos, alguns conceitos da obra dejouriana. Deste modo, julgamos que tais publicações, identificadas com os descritivos criatividade+trabalho, não correspondiam à temática eleita.

A triagem das publicações com base nesses termos e coerentes com o enfoque desta pesquisa diminuiu expressivamente a disponibilidade de produções bibliográficas, de modo que, no Banco de dissertações e teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nenhuma pesquisa foi encontrada. Dos 15.310 itens que resultaram da busca no Google Acadêmico, nos beneficiamos apenas de 16 publicações. Já no banco de dados SciELO, dos 3.700, nenhum novo artigo trouxe contribuições ante o propósito estabelecido (devido a já citada interligação dos bancos de dados virtuais).

Em um segundo momento, verificamos a frequência destas publicações ao longo dos últimos cinco anos, constatando que os anos de 2009 e 2010 destacaram-se como períodos de maior incidência de pesquisas divulgadas sob esta temática, apresentando juntas oito incidências, representando 50% das publicações. Como podemos verificar no gráfico abaixo,

nos anos de 2006 e 2007, foram publicados três artigos em cada (20%); e, em 2008, apenas dois ou 10% dos registros de publicações que versavam sobre o tema.

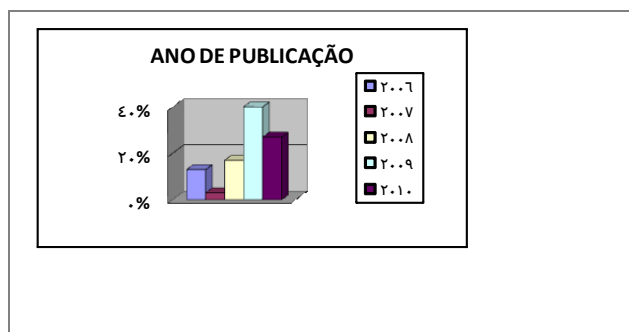


Gráfico 1 – Representação da porcentagem de publicações por ano, entre 2006 e 2010.

Referente à incidência de publicações sobre a criatividade no contexto do trabalho, ao revisarem a base de dados científica nacional entre os anos de 1984 e 2002, Wechsler e Nakano (2002) identificaram e analisaram 64 artigos publicados e concluíram que houve um aumento no número de pesquisas sobre criatividade no início deste século. De acordo com as autoras, 70% das publicações foram feitas no período de 1996 a 2001.

Bruno-Faria, Veiga e Macêdo (2008) realizaram um levantamento de publicações nacionais, entre 1997 e setembro de 2006, sobre a temática da criatividade nas organizações e constataram que este tema, apesar de pouco recorrente em publicações na América Latina, no Brasil, sofreu um aumento substancial na produção científica dos últimos dez anos. De acordo com as autoras, “pode-se concluir que a produção de conhecimentos sobre criatividade nas organizações no país encontra-se em um estágio inaugural, porém promissor, e que muito se tem a pesquisar sobre um assunto tão complexo” (p. 156). Constatou-se também que, até o início da década de 1980, eram raras as publicações sobre este tema, já que predominavam os livros-manuais, com receitas de como se tornar mais criativo (Bruno-Faria et al., 2008).

Na tentativa de encontrarmos na materialidade das relações humanas possíveis elementos que expliquem este crescimento no número de publicações que versam sobre o tema *criatividade e trabalho*, verificamos que, segundo Pochmann (2009), Presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), os efeitos da crise internacional trouxeram impactos generalizados ao país e os investimentos sobre o setor produtivo nacional sofreram uma importante inflexão no último trimestre de 2008.

A contaminação do Brasil pela crise internacional a partir do mês de outubro de 2008 fez que o Produto Interno Bruto (PIB)

acumulasse queda de mais de 4% entre o último trimestre do ano passado e o primeiro semestre de 2009. O setor industrial, com redução de 11,6% nesse mesmo período de tempo, foi o principal responsável pela inflexão na evolução do PIB, uma vez que o setor agropecuário registrou leve expansão de 0,6% e o setor terciário cresceu 4,2%. (...) Em virtude disso, o mercado de trabalho passou a acusar três importantes consequências: desemprego, ocupação precária e rotatividade (...) (Pochmann, 2009, p. 42).

Segundo este autor, de outubro de 2008 a março de 2009, o número de desempregados no Brasil aumentou 16,5% (Pochmann, 2009, p. 5). Neste contexto, destacamos o consequente aumento na parcela dos trabalhadores que precisa recorrer às novas alternativas de subsistência, geralmente por meio de ocupações precárias, e aceitar o emprego de sua força de trabalho em contratações informais. Estes traços da realidade produtiva brasileira nos sugerem uma possível articulação entre o crescimento do número de publicações científicas que versam sobre a capacidade criativa no trabalho e o aumento do desemprego e das atividades informais, exigindo do trabalhador respostas engenhosas não raro em meio a condições deploráveis. Enquanto o trabalhador/desempregado assume os prejuízos da crise do capital, observamos emergir a exigência de profissionais criativos, flexíveis e independentes, o que nos conduz ao tema da formação para a vida profissional.

Wechsler e Nakano (2003) constataram que o enfoque predominante tem sido o educacional nas teses e dissertações com a temática da criatividade; tais pesquisas identificam problemas e propõem sugestões para a melhoria da educação brasileira por meio da criatividade. Assim, a educação aparece como área privilegiada de estudos sobre a criatividade.

Quanto à escassez de publicações sobre esta temática na perspectiva Histórico-Cultural, Tuleski (2002) verifica que as publicações nacionais na década de 1990, subsidiadas pelas contribuições das pesquisas de Vigoski, também são predominantes no campo da educação, na relação aprendizagem-desenvolvimento e, ainda, destaca, como característica não rara desses estudos, as práticas de fragmentação e a falta de rigor epistemológico com o significado dos conceitos vigotskianos.

Carmo (2008) evidencia que a difusão do pensamento vigotskiano no Brasil ocorreu de modo tardio (no início da década de 1980, portanto, no final do período da ditadura militar)

e destaca os anos de publicação brasileira das primeiras obras de Vigotski: *A formação social da mente* em 1978 e *Pensamento e Linguagem* em 1987. Sawaia (2006) afirma que as publicações feitas pela professora Silvia Lane (1933-2006) no campo da Psicologia Social, na primeira metade dos anos de 1980, foram responsáveis por introduzir o nome de Vigotski no Brasil.

Retomamos, aqui, nossa defesa pela relevância desta pesquisa enquanto um estudo acerca da criatividade no campo do trabalho, tendo como referencial teórico principal as obras do psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski (1886-1934), citado apenas em um dos artigos da revisão bibliográfica que realizamos.

Com os dados obtidos, é possível pensarmos que a recente divulgação das obras de Vigotski em âmbito nacional e a predominância de estudos no campo educacional concorreram para que encontrássemos poucas pesquisas que têm a Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação teórico-metodológica para discussão da criatividade no contexto do trabalho.

Após as devidas averiguações quanto ao recorte temático e ao ano de publicação do material encontrado, detivemo-nos sobre a base teórica e metodológica expressa nas publicações e chegamos ao seguinte panorama, expresso no gráfico 2: 56% dos trabalhos não explicitaram suas fundamentações teórico-metodológicas. Dos 44% restantes que explicitaram suas fundamentações, encontramos as seguintes perspectivas: qualitativa, dois artigos ou 12,5%, dois ou 12,5% quantitativa, um ou 6,3% do estudo correlacional, um ou 6,3% do estudo longitudinal, um ou 6,3% da psicossociologia.

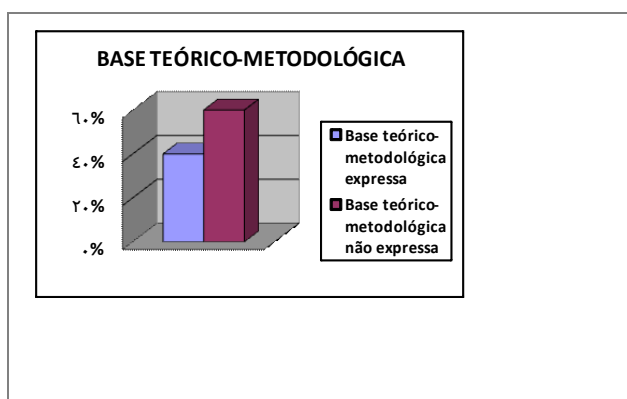


Gráfico 2 – Representação da porcentagem de publicações que expressa sua base teórico-metodológica.

Dentre os autores referenciados nestes trabalhos, os lembrados com maior frequência pelos pesquisadores, por suas contribuições teóricas, foram Theresa M. Amabile e Eunice M.

L Soriano de Alencar, em 12 artigos, seguidas pelos trabalhos de Robert J. Sternberg & T. I. Lubart, e de Solange M. Wechsler, citados em oito trabalhos cada.

As contribuições de Edward P. Torrance (1966-1993) estão referenciadas em sete das 16 pesquisas selecionadas. Maria de Fátima Bruno-Faria foi citada em cinco publicações. Mihaly Csikszentmihalyi, Joy Paul Guilford (1897-1987) e Mark A. Runco apareceram em quatro artigos; Fayga Ostrower (1920-2001), Denise de Souza Fleith e Domenico de Masi em três; Margaret A. Boden e Tatiana C. Nakano em dois; Edward De Bono, J. El Murad, P. Tierney, Lewis Mumford, José Predebon, Fela Moscovici, Christophe Dejours em um. Os teóricos da abordagem Histórico-Cultural Alexei N. Leontiev e Lev. S. Vigotski subsidiaram teoricamente apenas um artigo respectivamente. No gráfico que segue é possível visualizar uma síntese deste panorama:

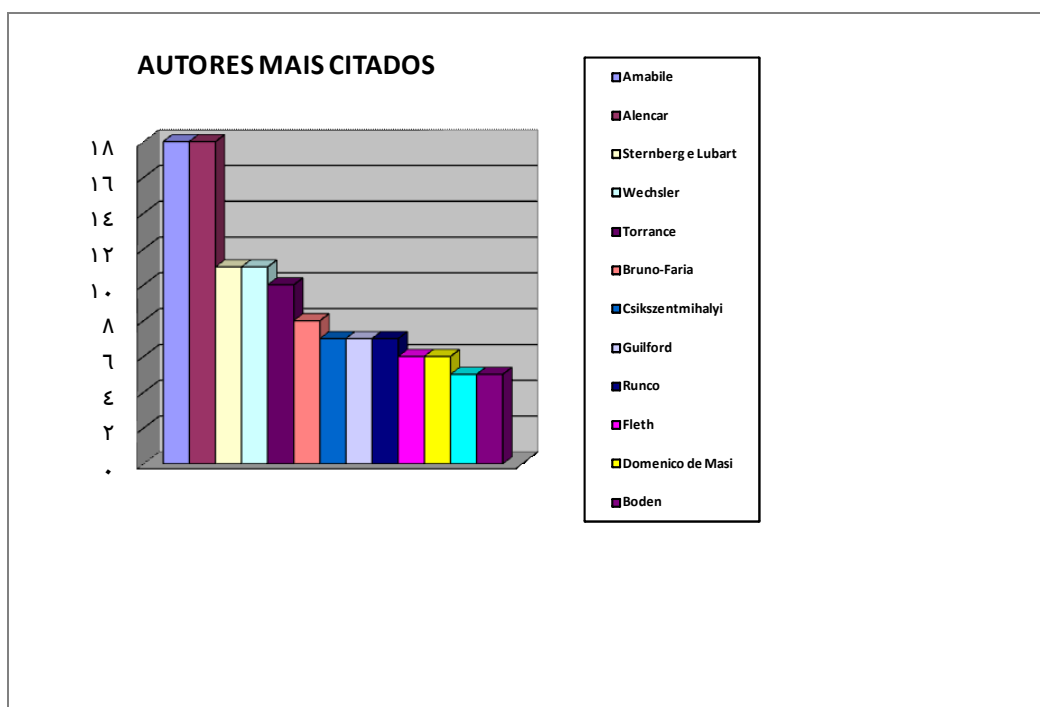


Gráfico 3 – Representação dos autores mais citados.

Quanto ao conceito de criatividade, apenas dois artigos não apresentam o conceito explicitamente, o de autoria de Godoy e Peçanha (2009), orientado pela abordagem psicossociológica (Godoy & Peçanha, 2009) e o de Gruppi (2009), também sem evidenciar sua perspectiva teórico-metodológica (Gruppi, 2009). Estas duas pesquisas possuem em comum o fato de que, dentre os vários autores utilizados para sua fundamentação teórica, dão destaque às contribuições científicas que versam acerca da criatividade, fundamentando-se na Psicanálise, valendo-se dos autores C. Dejours e D. Winnicott respectivamente. Como pode

ser verificado no gráfico 4, as demais pesquisas, portanto, 14 artigos ou 87,5% das publicações conceituam criatividade.

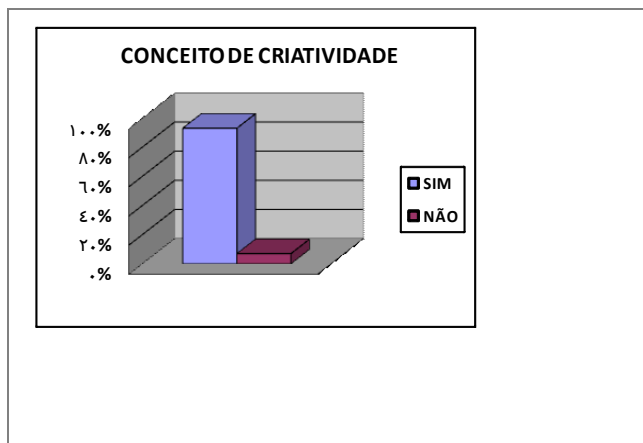


Gráfico 4 – Representação da porcentagem de publicações que conceituam criatividade.

Identificamos que, nas mais diversas formas de conceituar criatividade, há uma predominância de definições imprecisas, valorizando o aspecto *complexo*, *multi* ou *pluridimensional* deste fenômeno, bem como de influência conjunta do individual (hereditária e psicológica) e do social. Deste modo, Pontes (2007), Alencar (2009), Moraes (2009), Martins (2010), Pereira, Ceccato & Melo (2007), Rosa (2010), ou seja, seis dos 16 artigos, correspondendo a 35%, consideram-na como “um fenômeno plurideterminado”. Como vemos nestes trechos :

É um fenômeno complexo com inúmeras facetas, envolvendo uma interação dinâmica com características da personalidade da pessoa, habilidades de pensamento, com o ambiente, com valores e normas da cultura e com a oportunidade de expressão de idéias inovadoras (Pereira et al., 2007, p. 134).

O conceito de criatividade, desenvolvido no decorrer da pesquisa, como um fenômeno plurideterminado e que se configura subjetivamente, abordando no vivido a unicidade da experiência em nova situação com outros momentos significativos (Pontes, 2007, p. 18).

A criatividade é um constructo multifacetado, complexo e abrangente. Enquanto processo a criatividade envolve a contínua resolução de problemas e a implementação de novas soluções (Rosa, 2010, p. 9).

De maneira semelhante, Noronha (2010), Severo e Silva (2006) Bruno-Faria et al. (2008), Cunha (2009), Almeida (2006), Almeida, Moreira e Silva (2008), ou seja, seis ou 35%, caracterizam a criatividade como um fenômeno influenciado pela dimensão individual (inato) e, concomitantemente, pelas influências sociais/ambientais.

(...) a criatividade consiste em formar algo novo ou tornar novo o que já existe, sendo estes tangíveis ou não, apresentando, em um dado momento, utilidade e valor para determinada população. O processo criativo ocorre no contexto social e está fortemente ligado aos aspectos culturais e pessoais do indivíduo podendo, com base nestes aspectos, ser mais desenvolvido, favorecido ou reprimido (Severo & Silva, 2006, p. 4).

Considera-se, portanto, que embora o indivíduo tenha um papel activo no processo criativo, é fundamental reconhecer a influência dos factores sociais, culturais e históricos na produção criativa e na avaliação do trabalho criativo (Almeida et al., 2008, p. 185)¹¹.

Seguindo esta mesma tendência, Botelho (2010, p. 3) conceituou criatividade apenas como “(...) um produto da mente, individual ou colectivo, e como dizendo respeito apenas à produção de ideias novas e úteis, por parte de indivíduos ou grupos de indivíduos que trabalham juntos”.

Um dos artigos, representando 6% do total de pesquisas que conceituaram criatividade – e cuja base teórico-metodológica não se encontrava explicitada – utilizou-se, ao mesmo tempo, de duas conceituações contraditórias sem discutir os fundamentos desta oposição. Inicialmente, refere-se aos *humanistas*, que consideram a criatividade como “um

¹¹ Texto publicado em português lusitano.

comportamento representado pela intuição e pela espontaneidade” e, logo na sequência, cita a definição de Torrance, que, ao focar o acúmulo de experiências, considera a criatividade:

Como um processo natural nos seres humanos, através do qual uma pessoa se conscientiza de um problema, de uma dificuldade ou mesmo de uma lacuna nas informações, para o qual ainda não aprendeu a solução; procura, então, as soluções possíveis em suas experiências prévias ou nas experiências dos outros. Formula hipóteses sobre todas as soluções possíveis, avalia e testa estas soluções, as modifica, as reexamina e comunica os resultados (Torrance, citado por Giordani, 2009, p. 7).

Esta definição apresentada por Torrance (1976, p. 2) também aparece em outra publicação (Pereira et al., 2007), destacando o papel da “experiência” e, concomitantemente, enfatizando a característica humana “natural” de dar soluções. Assim, outros 6% dos artigos pressupõem a criatividade com um atributo de buscar soluções, algo natural aos humanos e, ao mesmo tempo, ancorado nas experiências.

Bruno-Faria et al. (2008), ao revisarem as principais obras produzidas no país sobre criatividade no contexto organizacional, afirmam que os estudos sobre criatividade, inicialmente, “centravam-se nas características dos indivíduos criativos” (p. 144). De acordo com as autoras, foi na década de 1980, com a psicologia social, que observou-se um aumento nas pesquisas que contemplavam os aspectos do ambiente na compreensão da criatividade no trabalho (Bruno-Faria et al., 2008).

Em contrapartida, Pinheiro (2009), também investigando publicações nesta área, afirma que, nos últimos dez anos, há um crescente volume de publicações com a temática da criatividade, porém “a conceituação de criatividade continua tendendo mais para o pólo subjetivo que para o extremo objetivo da psicologia” (p. 499).

Zorzal (2004), ao entrevistar educadores sobre a definição do que seria a criatividade, observou que estas tentativas de conceituação eram majoritariamente feitas de modo descritivo, ressaltando o que percebemos imediatamente, ou seja, como o processo de criação se apresenta: as circunstâncias ambientais de produção, as características do produto criado ou as características inatas do indivíduo produtor.

Nas pesquisas revisadas, também encontramos conceituações semelhantes. Após apresentar uma definição de criatividade invariavelmente marcada pela preocupação com a complexidade e a amplitude do tema, multideterminada, observou-se, com grande frequência,

o destaque para os atributos da personalidade (individuais) e para as características da empresa (ambiente) que favorecem/estimulam ou bloqueiam o potencial criativo (Almeida, 2006; Severo & Silva, 2006; Godoy & Peçanha, 2009; Moraes, 2009; Cunha, 2010; Martins, 2010; Noronha, 2010; Rosa, 2010).

Se considerarmos a “personalidade”, aquilo que é “interno”, como uma das dimensões e o “ambiente” ou a “organização” como outra – dentre as múltiplas dimensões que comparecem na formação da capacidade criativa *pluridimensional* –, faz-se indispensável entendê-las. Noronha (2010, p. 58) propõe que seja feita uma medição dos “impactos” para criatividade dos vários “traços da personalidade”. Para este autor, a avaliação/mensuração da personalidade é um instrumento importante a ser usado pelas empresas nos processos seletivos.

(...) a personalidade influencia: o modo como as pessoas se adaptam ou não ao meio envolvente (...) Sendo de esperar que a personalidade influencie a criatividade das pessoas no contexto de trabalho. Tornou-se por isso relevante compreender a forma como os vários traços de personalidade se relacionam com a criatividade. A detenção deste conhecimento permitirá às organizações (USFs) contratar as pessoas de forma a maximizar o desempenho da organização como um todo (Noronha, 2010, p. 58)¹².

Em Moraes (2009), encontramos esta preocupação com a medição dos atributos psicológicos e a organização de trabalho que favoreça a criatividade.

Espera-se que a medida ora validada contribua para a construção de desenhos de pesquisa mais complexos, que contemplem a interação indivíduo-contexto e aprofundem o conhecimento disponível a seu respeito, quicá oferecendo elementos para melhor ajustamento do indivíduo ao trabalho e aproveitamento de seu potencial criativo (Moraes, 2009, p. 375).

¹² Artigo em português lusitano, como ocorre em outras citações.

Severo & Silva (2006) mencionam a correlação entre a parte externa (organização de trabalho) e “a parte interna”, “intrínseca do indivíduo”, como dimensões fundamentais “no trabalho criativo coletivo” (p. 16). Vemos como fundamental que, no mínimo, sejam explicitadas estas duas dimensões que, marcadamente, estão consideradas em todas as publicações.

Quanto ao ambiente, notamos que ora é tratado como “organização”, ora é vinculado à figura do líder. Não verificamos em nenhuma pesquisa o ambiente ser situado na história da humanidade e no contexto das contradições da sociedade de classes antagônicas. Concluimos que se trata apenas de uma referência ao ambiente de trabalho, em que se defende o favorecimento da autonomia, reconhecimento/valorização, confiança, motivação e flexibilidade, já que a rigidez, a pressão e a coerção bloqueariam a livre criação.

(...) havendo autonomia ao decidirem que rumos tomarão para o alcance de suas metas, sem pressão com prazos inacessíveis, trabalharão em altos níveis de motivação intrínseca e produzirão idéias criativas (...) A curiosidade, autonomia e atenção devem ser valorizadas (Pereira et al., 2007, p. 138).

(...) a liderança pode impactar de forma negativa no potencial criativo das pessoas quando fomenta políticas autoritárias de liderança e cultiva a rigidez, a falta de diálogo e a individualidade. Não permitindo que ocorram consensos de idéias de liberdade de expressão, acaba criando uma sinergia negativa, que reprime o potencial das pessoas de pensarem e agirem criativamente (Pereira et al., 2007, p. 142).

As características de um ambiente que favorecem a criatividade incluem práticas de valorização das pessoas e de promoção de condições para que cada trabalhador procure dar o melhor de si. Para que os trabalhadores produzam idéias criativas, é fundamental que tenham autonomia, que percebam que a organização está aberta a novas idéias e a aceitar possíveis mudanças que sejam benéficas (Alencar, 1996, citada por Bruno-Faria et al., 2008, p. 153).

Frente à amplitude e imprecisão dos conceitos de criatividade, voltamos aos artigos para verificar o que estaria sendo considerado como dimensão interna. Por não haver definições do que consistiria esta dimensão, analisamos a clara defesa de um *ambiente favorável* que *estimule* a criação e derivamos uma compreensão da personalidade como um potencial natural, adormecido, que, para ser revelado, dependerá de um ambiente propício, portanto, muito próxima de uma visão biologicista¹³.

As pesquisas realizadas destacam a importância das empresas contarem com profissionais criativos e, para que as idéias criativas surjam no contexto organizacional, o ambiente de trabalho deve criar condições favoráveis (Cunha, 2010, p. 61).

A criatividade ocorre em ambiente nos quais os trabalhadores conheçam as regras desde o início do jogo e em que haja reconhecimento (Godoy & Peçanha, 2009, p. 146).

Logo, as organizações devem tentar estimular seu capital intelectual a ser mais criativo e dinâmico, já que as constantes mudanças provocadas pela globalização fazem com que as empresas devam produzir mais em menos tempo (Martins, 2010, p. 50).

(...) é preciso conhecer e criar as circunstâncias para a ocorrência de tais ‘inspirações’. (...) é relevante reconhecer que a criatividade é um atributo que todos possuem, mas cujo estilo preferido de a expressar é extremamente variável (Almeida, 2006, p. 94).

Em outros temas de estudo da psicologia, observamos a utilização de um modelo explicativo multicausal, que, ao tentar fazer oposição aos teóricos reducionistas em favor de uma apreensão da complexidade, pouco revela do real. Moraes (2011) também identifica a

¹³ Entendemos por biologicista a teoria que busca, no âmbito biológico do corpo, as explicações e justificativas para os rumos que a vida de uma pessoa pode assumir.

predominância do modelo explicativo pluricausal ao revisar a literatura sobre o alcoolismo e fazer uma investigação das contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do alcoolismo. A autora afirma que a abordagem bio-psico-social ganhou expressão na comunidade científica, em formulações teóricas e intervenções em saúde pública, no período após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Datam desta época importantes estudos sobre os hábitos, as relações sociais interpessoais, as especificidades culturais (religião e etnias). Assim, devido à industrialização, à urbanização (com consequências radicais para o cotidiano e saúde dos trabalhadores) e ao desenvolvimento das forças produtivas que ampliou o domínio tecnológico, possibilitando novas descobertas científicas, tal abordagem foi ganhando grande destaque e ainda mantém-se atual, por ampliar e superar os modelos explicativos unilaterais que reduzem as complexas manifestações humanas a uma simples causa (Moraes, 2011).

Todavia Moraes (2011) constatou que entre aquelas publicações que reivindicavam, sob a perspectiva bio-psico-social, além de uma clara ênfase aos aspectos biológicos naturalizantes (herdados geneticamente) ao considerarem a dimensão psicológica, faziam-na desconsiderando a unidade dialética entre as condições de vida concreta a que o sujeito se subordina, à classe social a qual pertence, e o seu desenvolvimento psicológico.

Concordamos com Moraes (2011) que a ampliação da base explicativa para *múltiplos fatores* não isenta a pesquisa da fragmentação e da individualização do social. Consideramos que uma tentativa de investigação do humano (seja de sua expressão criativa no trabalho ou de uma patologia) carece de um método de análise que não apenas o descreva, mesmo que detalhadamente, na aparência (como uma fotografia, estática), mas que apreenda o ser social em seu constante movimento.

Importa salientar que, das 16 pesquisas revisadas, 84% tratavam da relevância do uso de testes psicológicos para medição dos estudos da criatividade. Sendo assim, cabem, aqui, algumas considerações a respeito da psicometria e da individualização do social.

Os testes psicológicos são ilustrativos da ênfase empirista na avaliação psicológica, bem como são utilizados para validar e mensurar as habilidades humanas. Desse modo, historicamente, no âmago do conflito capital X trabalho, as avaliações psicométricas se situam como instrumento da luta burguesa pela manutenção do *status quo*, seja para adaptação ao trabalho, seja como justificativa para o fracasso individual que culpabiliza o trabalhador pouco criativo.

De acordo com Boarini (2007), no Brasil das décadas de 20 e 30 do século passado, a Liga Brasileira de Higiene Mental trabalhou intensamente em estratégias de higienização

mediante o uso da avaliação psicológica em vários segmentos da sociedade, nas escolas, nas fábricas, exército, imigração, etc. Debruçando-se sobre a história desta agremiação de legitimidade internacional, qual seja o movimento higienista, é possível também incluí-lo aos instrumentos burgueses da luta de classes manifestada nos diagnósticos de anormalidade, já que estes debitavam à falta de higiene mental os problemas sociais naquele período em nosso país. Segundo Boarini (2007),

Os higienistas, em particular, estavam convencidos de que as medidas de intervenção de inspiração científica que propunham as diferentes instituições (família, escola, fábricas, quartéis, etc.) constituíam-se em soluções para os complexos problemas que dia a dia se avolumavam, tais como a alta incidência de doenças infecto-contagiosas, de mortalidade infantil, de criminalidade, pauperismo, movimentos grevistas, etc. (p. 7).

Nos arquivos de Liga Brasileira de Saúde Mental de 1925, podemos encontrar posicionamentos que até hoje são reproduzidos, só que deslocado do contexto dos homens daquela época e desprovidos de vinculação a uma demanda que lhe condizia. Nos dias de hoje, quando já se tem outra configuração de sociedade e da própria medicina, esses posicionamentos servem, ainda mais, de subterfúgios que mascaram a luta de classes e expressam as contradições históricas e não simplesmente a vontade individual de certo grupo de médicos. Ignoram a falta de acesso da classe trabalhadora às riquezas produzidas pela humanidade, já que, no modo de produção capitalista, o produto do trabalho coletivo é apropriado individualmente pelo dono dos meios de produção. E encontramos aqui uma forte apologia ao método científico de fixação das leis psicológicas e psicopatológicas pela observação empírica e uso dos testes, cuja finalidade é explicitada por esse médico polonês (membro da Liga de Saúde Mental):

(...) definir as aptidões dos indivíduos investigados para determinadas aplicações práticas. (...) classificar as crianças atrasadas e especialmente adiantadas, investigar o grau de adaptabilidade da criança as profissões futuras, e junto com os pedagogos elaborar os métodos educativos e didáticos (Fontenelle, 1925, p. 20).

É notável como, atualmente, a proposta de um explícito controle do desenvolvimento psíquico da criança ou do trabalhador, tal qual apresentada por parte do médico higienista nas expressões “definir aptidões”, “classificar”, “crianças atrasadas” e “grau de adaptabilidade”, não são comumente divulgadas. Não tem sido corrente que profissionais e as pessoas em geral afirmem que pretendem tal controle.

No entanto, não há estranhamento no uso de testes que aferem cientificamente a inteligência – entendida como atributo natural –, a capacidade criativa por um viés hereditário ou individualista e com resultados, por vezes, tratados como irreversíveis, com amostragem organizada sem levar em consideração as experiências próprias das diferentes classes sociais. Uma prova disso é o aumento expressivo do diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), cujo tratamento medicamentoso nos ajuda a compreender a dimensão desta realidade: no ano de 2000, foram vendidas 71 mil caixas de Metilfenidato (nome comercial dos medicamentos *Ritalina*, produzido pelo Laboratório Novartis Biociências, e *Concerta*, do laboratório Janssen Cilag); em 2004, aumentou para 739 mil; e, entre 2005 e 2006, houve mais um aumento de 51% de caixas de Ritalina vendidas no Brasil (Folha de São Paulo, 2006).

Vimos até aqui que a criatividade, tratada de forma geral, é um tema recorrente nas publicações científicas, com maior destaque para discussões teóricas na área de educação. No campo do trabalho, as publicações são mais escassas. Verificou-se um aumento do interesse por esta temática no Brasil especialmente a partir de 2008, ano em que a crise econômica mundial contribuiu para o aumento do desemprego e do trabalho informal. Ante o exposto, podemos pensar na relação entre eclosão e acirramento de crises econômico-sociais e a valorização da criatividade.

Pelo material revisado, constatamos uma tentativa por parte dos pesquisadores deste tema em evitar conceituações simplistas, unilaterais, que reduzam este fenômeno humano tão complexo a definições limitadas. Contudo, chama a nossa atenção justamente o oposto: a imprecisão conceitual e teórico-metodológica, algo que põe em risco os esforços de conceituar a criatividade e, com isso, possibilitar a sua promoção.

Haja vista a constatação da necessidade de um aprofundamento acerca das múltiplas dimensões que constituem a criatividade, um aprofundamento a respeito do que consistiria o fator interno/psicológico e o fator externo/ambiente passa a ser preponderante. Na ausência de um tratamento mais detalhado destas dimensões, consideramos que, ao se abordar, majoritariamente, o fator ambiental como inibidor ou estimulador da criatividade, sem

considerar as relações sociais e a divisão de classes historicamente datadas, bem como pela frequente defesa do uso de testes que avaliem o potencial criativo, algo está sendo sinalizado. Nestas condições, temos elementos para concluir que tanto o fator ambiental quanto a dimensão interna, por não serem explicitados, possuem uma ênfase individualizante, ignorando as determinações histórico-sociais em detrimento de uma herança genética ou de uma peculiaridade da dinâmica psíquica. Se a pluralidade de dimensões que afetam a criatividade incorpora a dimensão psicológica apartada das relações sociais de produção, o reducionismo é inevitável.

Por ora, nos contentaremos com estes resultados (que serão retomados na última seção desta pesquisa), já que uma investigação mais detalhada destas publicações extrapolaria o recorte adotado nesta pesquisa: discutir, a partir da abordagem Histórico-Cultural, a concepção de atividade criativa apontando as contribuições desta temática para a Psicologia no contexto do Trabalho.

2 A ATIVIDADE CRIATIVA E A EMANCIPAÇÃO HUMANA: CONTRIBUIÇÕES DE MARX E LENIN

(...) a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais.

(K. Marx)

Feita a “varredura” da situação atual das publicações científicas que tratam de criatividade e trabalho, nos indagamos: É possível compreendermos a capacidade humana criativa tomando como fundamento ontológico o materialismo histórico dialético?

Objetivamos, pois, nesta seção, apresentar os elementos essenciais da teoria marxista que permite derivar uma concepção materialista histórica e dialética da criatividade com vistas a contribuições para o campo da Psicologia no contexto do trabalho. Aqui, aventuramo-nos na difícil tarefa de sintetizar e destacar alguns elementos que julgamos indispensáveis à perspectiva materialista histórico-dialética, portanto, também indispensáveis para compreensão das categorias de análise desenvolvidas por Vigotski ao tratar da constituição da consciência pelas relações sociais de produção e as consequências do trabalho alienado para a atividade psíquica, em especial a atividade criativa.

Côncios de que os estudos de Marx como um todo se objetivaram em uma teoria explicativa da sociedade burguesa, portanto, com contribuições inclinadas ao campo filosófico, sociológico e econômico, no presente estudo, salientamos apenas os fundamentos metodológicos, bem como as categorias¹⁴ fundamentais ao estudo da criatividade. Interessamos, em especial, derivar desta teoria a concepção de psiquismo humano contida na teorização sobre o ser social marxista. Para tanto, nos debruçamos, inicialmente, sobre a categoria trabalho (elemento central na obra de Marx), por meio da qual se desdobram todas as outras categorias. Vale lembrar que nossa interpretação dos escritos de Marx foi mediada pelas explicações de um dos seus mais importantes intérpretes, o filósofo húngaro G. Lukács (1885-1971).

Perseguindo nosso objetivo de apreender as possíveis contribuições do materialismo histórico e dialético – que fundamenta a teoria vigotskiana – para a compreensão da capacidade criativa do homem, elegemos também as categorias consciência, divisão social do trabalho e alienação do trabalho.

¹⁴ De acordo com Lukács: “Marx diz que as categorias são ‘formas de ser, determinações da existência’. Por isso, o conteúdo e a formação de cada ente só podem ser concebidos através daquilo em que ele se tornou no curso do desenvolvimento histórico” (Marx, citado por Lukács, 2010, p. 70).

Consideramos que as contribuições teóricas do líder comunista V. Lenin (1870-1924) deram continuidade às ideias de Marx, instrumentalizaram os revolucionários russos na luta pela superação da sociedade classista e orientaram a organização da sociedade soviética da época de Vigotski. Por isso, apresentamos, nesta secção, aspectos relevantes da obra de Lenin para compreensão do contexto revolucionário soviético e para o projeto de formação do novo homem.

Veremos que, enquanto Marx mostra as transformações das relações de produção nas diversas épocas e o auge da alienação no trabalho na sociedade capitalista, Lênin participa da luta pela superação do capital na Rússia e Vigotski dá elementos para demonstrar como esta alienação interfere no psiquismo humano, na consciência, nos comportamentos, na formação de deformação das funções psicológicas superiores – FPS.

Ao tratar, nesta secção, da concepção de homem genérico em Marx e Lenin, como uma síntese de alguns fundamentos teóricos da obra de Vigotski, vamos nos esforçar para que o conteúdo central desta pesquisa – as contribuições de Vigotski para compreensão da criatividade no contexto do trabalho – não seja apresentado ao leitor como uma produção teórico-criativa descolada da história da humanidade e das relações sociais de seres humanos reais, que determinam e são dialeticamente determinados pela realidade.

2.1 O CONCEITO DE CRIATIVIDADE DERIVADO DAS CATEGORIAS TRABALHO, CONSCIÊNCIA, DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E ALIENAÇÃO

A obra de Marx consiste em e resulta de uma densa investigação da sociedade burguesa pela via analítico-abstrativa¹⁵. Para o autor, o abstrato aparece no pensamento como o processo da síntese de múltiplas determinações do concreto, como resultado e não como ponto de partida. Assim, desvendar o real, ou seja, aquilo que está aparente, visível aos nossos olhos, prescinde da apreensão das múltiplas determinações que o constitui. Deste modo, em termos metodológicos, para compreendermos a sociedade atual da troca de mercadorias que visa à acumulação de capital, devemos partir do estudo da mercadoria, célula mãe do capital, unidade do diverso, cujas determinações não são apreendidas na aparência (Marx, 2011).

Segundo Marx, se, para estudarmos a sociedade atual, ao invés de apreendermos a essência, partíssemos, por exemplo, da população, teríamos apenas uma abstração, por

¹⁵ Este método, que permeia toda sua obra, é objeto de exposição de Marx (1974) no texto *O método da economia política*.

desprezarmos as classes sociais que a compõem. Classe social, por sua vez, constitui-se em um termo vazio de sentido se forem ignorados os elementos que a compõem (como a divisão do trabalho, o trabalho assalariado, o capital, etc.). Por meio deste caminho metodológico que parte do abstrato (ou concreto sensível, aparente na empiria) ao concreto (síntese do diverso), é possível obtermos conceitos cada vez mais simples; saímos do “concreto idealizado” até atingirmos as determinações mais simples.

No caso da obra principal de Marx, *O Capital*, observamos que o autor parte da sociedade atual como “uma coleção de mercadorias”, algo possível de se constatar na aparência e que, ao longo de sua exposição, vai perdendo seu caráter abstrato, visível, aparente, e vai ganhando concretude, complexidade. Ao discorrer e analisar as múltiplas determinações da sociedade capitalista, Marx seguiu superando importantes pensadores da economia política de até então (entre eles A. Smith, D. Ricardo, S. Mill) à medida que seguia explicitando a essência do modo capitalista de produção. Explicitando inclusive que o trabalho na forma social do capital é transformado em mais uma mercadoria¹⁶.

Consideramos que, graças ao desenvolvimento das forças produtivas vivenciado por Marx em meados do século XIX, as condições materiais estavam postas e tornou-se acessível ao pensamento humano a essência do capital (materializada na obra *O Capital*) não como a representação caótica do todo, e sim com uma rica totalidade de determinações e relações, representação do concreto pensado (Marx, 1974, p. 122).

Marx, que contou com a colaboração de Frederick Engels (1820-1895), contribuiu para compreensão da gênese do humano, do salto do natural (orgânico) ao social. Com base em suas investigações, consideramos as manifestações dos fenômenos tipicamente humanos (pensamento, linguagem, memória lógica, domínio da atenção, criatividade, etc.) como resultado, ponto de chegada, produto de um desenvolvimento, portanto, chave para compreensão do que o precedeu (da sua gênese). Marx provou, através de revisão

¹⁶ A respeito da emergência da força de trabalho como mercadoria, Marx explica que: “O produtor direto, o trabalhador, só pode dispor de sua pessoa depois que deixou de estar vinculado à gleba e de ser escravo ou servo de outra pessoa. Para vender livremente a sua força de trabalho, levando sua mercadoria a qualquer mercado, tinha ainda de livrar-se do domínio das corporações, dos regulamentos a que elas subordinavam os aprendizes e oficiais e das prescrições que entravavam o trabalho. Desse modo, um dos aspectos desse movimento histórico que transformou os produtores em assalariados foi sua libertação da servidão e da coerção corporativa; e esse aspecto é o único que existe para nossos historiadores burgueses. Mas os que se emanciparam só puderam se tornar vendedores de si mesmos depois que lhes roubaram todos os seus meios de produção e os provaram de todas as garantias que as velhas instituições feudais asseguravam à sua existência. Os capitalistas industriais, esses novos potentados, tiveram de remover os mestres das corporações e os senhores feudais, que possuíam o domínio dos mananciais das riquezas. Sob esse aspecto, representa-se sua ascensão como uma luta vitoriosa contra o poder feudal e seus privilégios revoltantes, contra as corporações e os embaraços que elas criavam ao livre desenvolvimento da produção e à livre exploração do homem pelo homem” (Marx, 1998, p. 829).

bibliográfica, que os estágios mais primitivos do humano, bem como as sociedades antigas podem ser reconstruídos no pensamento, tendo como base as manifestações atuais, superiores, no capitalismo. Nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, ele afirma que:

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios¹⁷, não ultrapassados ainda, leva de arrastão, desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc. A anatomia do homem é a [uma] chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia da antiguidade etc. (Marx, 1978, p. 120).

Por este método de análise, elaborado e posto em exercício por Marx na investigação do capitalismo, em que o mais complexo é uma chave para entendermos o menos complexo, temos também uma concepção do que é a realidade e do que é o homem para além da aparência (em sua gênese e desenvolvimento). No século XXI, em que as criações humanas possibilitam, por exemplo, a um homem conversar em tempo real, em som e imagem, com outra pessoa em qualquer lugar do mundo, a capacidade criativa expressa nesta invenção tecnológica que “aproxima” entes queridos é o ponto de chegada, resultado de muitas outras criações anônimas ao longo da história.

Compreender o homem e sua manifestação criativa pelo método materialista e dialético exige que se faça uma abordagem genética (que busque a origem) da complexidade deste objeto real, em seu processo histórico, que articule a sua gênese com a configuração presente. Assim, para conhecermos a expressão cultural contemporânea da criatividade do

¹⁷ Veremos adiante que Vigotski (1996c), ao tratar do comportamento do homem primitivo, apresenta ideia semelhante à de Marx, quando afirma que o processo de desenvolvimento cultural pode ser compreendido graças aos indícios das condutas rudimentares descobertos pela Psicologia Étnica.

trabalhador, partiremos da gênese do homem (do orgânico para o social) e o seu desenvolvimento até retornarmos à sua forma mais desenvolvida.

No livro *Para uma Ontologia do Ser Social*, Lukács (1981a, 1981b) expõe os fundamentos ontológicos das categorias específicas do ser social¹⁸, apreendendo a manifestação do humano em sua origem (formas precedentes) e desenvolvimento. O autor explica que Marx destacou como categoria fundante do ser social o *trabalho*, ou seja, a *atividade vital* de reprodução do homem. Encontramos nela uma ontologia, ou seja, uma teoria explicativa da gênese do humano que parte da própria vida dos homens, da atividade que eles realizam objetivada no mundo concreto.

A maioria das vezes em que os mais importantes filósofos do nosso tempo e do passado trataram da ontologia do ser social, elucida Lukács (1981b), fizeram-no ora considerando o ser social tal qual os outros seres da natureza, ora considerando o homem como algo radicalmente diverso dos outros seres em geral¹⁹. Já em Marx, encontramos a análise de toda uma série de determinações categoriais imbricadas – trabalho, linguagem, cooperação, divisão do trabalho, etc. –, as quais possibilitam novas relações da consciência com a realidade e, em decorrência, consigo mesma. Nesta perspectiva, com a análise da gênese e desenvolvimento destas categorias, podemos obter o caráter ontológico concretamente apreendido como um momento de passagem (salto qualitativo) da prevalência da vida orgânica à social (Lukács, 1981b).

Do salto ontológico, necessário para transformação do ser em outro ser qualitativamente diferente, Marx destacou, dentre outras, a categoria trabalho, por ter o trabalho um caráter intermediário, enquanto as outras categorias se desdobram no ser social já constituído: “quaisquer manifestação delas [outras categorias], ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido” (Lukács, 1981b, p. 2).

Portanto, o trabalho possui papel privilegiado no salto ontológico. É o produto do trabalho que o homem pode usar apropriadamente (possui um *valor de uso*²⁰) para a

¹⁸ Oldrini (1996) esclarece que, nesta obra, Lukács concebe *ontologia* criticamente, partindo do conceito hartmanniano e indo além; portanto, se afasta de uma ontologia dogmática, apriorística, já condenada por Kant. Lessa (2007) sugere como fio condutor destes seus últimos estudos: “(...) explicitar as mediações sociais que fazem do homem o único demiurgo de seu próprio destino, de tal modo a demonstrar a possibilidade ontológica (que não significa a viabilidade prática imediata, nem implica num programa) da revolução comunista (na acepção marxiana do termo)” (p. 86). Na defesa de uma ontologia marxista, Lukács estabeleceu uma adesão crítica ao stalinismo e também um diálogo crítico com o que de mais significativo ocorreu no debate teórico do século XX (Lessa, 2007).

¹⁹ Veremos mais adiante que encontramos semelhança nesta ideia com a crítica de Vigotski à chamada *velha Psicologia* que, ora objetivista, ora subjetivista, desconsidera o caráter social e qualitativamente deferente da atividade humana.

²⁰ “A utilidade de uma coisa faz com que ela tenha um valor-de-uso. Mas esta utilidade não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria, só existe através delas” (Marx, 2011,

reprodução da vida, é a condição de sua existência. Mas o que o torna categoria ontológica central é que esta necessidade de manutenção da subsistência imbricada a certo domínio dos elementos da natureza se transforma em um posicionamento diferente diante da realidade, uma posição de agir intencionalmente (teleologicamente) na produção de meios para garantir a subsistência, que se cristaliza no produto do seu trabalho, ou seja, nas criações humanas.

A finalidade nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne uma verdadeira posição de um fim, é necessário que a busca dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a um certo nível adequado; quando tal nível ainda não foi alcançado, a finalidade permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como, por exemplo, o vôo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois. Em suma, o ponto no qual o trabalho se liga ao pensamento científico e ao seu desenvolvimento é, do ponto de vista da ontologia do ser social, exatamente aquele campo por nós designado como busca dos meios. Agora podemos agregar que a ininterrupta produção do novo (...) está contida neste modo de surgir e de se desenvolver do trabalho (Lukács, 1981b, p. 14).

Esta posição teleológica e essencialmente criativa consistiu inicialmente na ação direcionada a um fim e mediada pela memorização do nexa (lógica) entre o real e a satisfação das necessidades vitais. Um exemplo de teleologia na vida do homem primitivo é o domínio de um elemento da natureza como a pedra e o efeito de despedaçá-la e torná-la mais pontiaguda, após o choque de uma pedra com outra, para facilitar o abate da presa. Temos aqui uma ação sobre as duas pedras, cuja finalidade será o abate do animal para alimentar-se, lascas a pedra, obviamente, não sacia a fome, mas entre a fome e o abate temos a mediação da pedra e da ação de lascá-la para melhor abater.

Destarte, temos na gênese das criações humanas a imbricação dialética entre realizar trabalho e conhecer a realidade, em que o ato de conhecer transforma a realidade conhecida e o sujeito que conhece.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (Marx, 2011, p. 211).

Quando, antes da ação (consciente), já se espera um determinado resultado, temos o germe do reflexo consciente, da especificidade humana de idealizar antes de concretizar.

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (Marx, 2011, p. 212).

Nesta passagem, temos enunciada a categoria ontológica central do trabalho. É por intermédio dele que se realiza, no âmbito do ser material, uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade. O trabalho se torna o “modelo de toda práxis social”, que, através de mediações às vezes muito complexas, sempre são transformadas em realidade as posições teleológicas, as quais, em última análise, são materiais (Lukács, 1981b, p. 5).

O resultado da teleologia do trabalho se materializa nas criações humanas, no mundo objetivo, incorpora-se ao tempo e à vida (à história), produzindo consequências bastante relevantes, transformando dialeticamente a realidade e o próprio homem, fundando a

humanidade. O homem, produto e produtor, salta para novas possibilidades/alternativas de produzir sua subsistência em contínuas realizações de posições teleológicas e, embora jamais possa se desvincular da base biológica, sofre uma ruptura, um recuo dos limites naturais e concomitante desenvolvimento da sociabilidade (linguagem, pensamento, etc.).

Ao compreendermos a gênese do ser social marcada pela posição teleológica e a capacidade especificamente humana de produzir idealmente, ou seja, o concreto pensado na consciência antes da produção material, estamos nos aproximando do momento em que podemos derivar um conceito de atividade criativa com base no materialismo histórico dialético.

Quando um projeto ideal se realiza materialmente, ou seja, quando uma finalidade pensada é transformada em uma finalidade material, se confrontarmos seu resultado com a natureza, teremos algo que é qualitativamente novo, algo que espontaneamente não surgiria na natureza, possibilitando compreender o processo de criação de maneira genérica nesta perspectiva teórica. Exemplificando:

A casa tem um ser material tanto quanto a pedra, a madeira, etc. No entanto, a posição teleológica faz surgir uma objetividade inteiramente diferente com relação aos elementos primitivos. Nenhum desenvolvimento imanente das propriedades, das legalidades e das forças operantes no mero ser-em-si da pedra ou da madeira pode fazer “derivar” uma casa. Para que isto aconteça, é necessário o poder do pensamento e da vontade humanos que organize tais propriedades de uma forma inteiramente nova em seus fundamentos (Lukács, 1981b, p. 11).

Notamos que Lukács (1981b) enfatiza o papel decisivo da consciência na ação criativa e como momento essencialmente separatório (homem X animal), ao invés de frisar a mera fabricação de produtos em si. O autor define o homem como um “ser que dá respostas” diante das carências (adversidades do meio). Se ele dá respostas é porque perguntas foram feitas, as quais demandaram elementos, ou seja, um certo domínio do que existe para serem formuladas. Por meio da atividade laborativa, generaliza estas possibilidades de solução da carência, ressaltando o papel da vontade e do pensamento, da consciência não mais como um “epifenômeno” da reprodução biológica.

A realização de finalidade, como categoria da nova forma de ser, tem, além disso, uma importante consequência: a consciência humana, com o trabalho, deixa de ser, em sentido ontológico, um epifenômeno. (...) Somente no trabalho, quando põe os fins e os meios de sua realização, com um ato dirigido por ela mesma, com a posição teleológica, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis (Lukács, 1981b, pp. 17-18).

Portanto, ao homem, caracterizado como ser de necessidades, o carecimento material é motor das perguntas e respostas humanas da reprodução consciente individual e social, colocando em movimento o enriquecimento da atividade com novas mediações. Encontramos, nesse movimento, o campo fecundo da contínua tendência de descobrir coisas novas, de criar algo novo, sempre partindo do que existe e é conhecido.

Para esta abordagem, tudo o que existe, determinações da existência, move e é movido. A historicidade das relações do ser social se realiza como um processo de construção e reconstrução do ser, continuidade e ruptura, relações que são movidas e movem a história na tensão contraditória entre a liberdade e a necessidade. Assim sendo, a consciência humana, que é um subproduto da matéria transformada pelo homem, também é uma criação humana. Ao criar meios para vencer suas carências, o homem transforma o mundo e se transforma, e o contexto que forjou estas criações é histórico e passível de ser captado pela mente humana para além da aparência se concebido dialeticamente, em constante movimento.

O espaço de vida e prática dos homens não está pronto e acabado, está sempre criando novas possibilidades, movimentado pelas carências, explicitando uma singularidade, dando origem à personalidade humana (criando novas potencialidades humanas), mas não de acordo com as vontades individuais dos homens. O homem cria, pensa, escolhe a partir das condições materiais que lhe são postas pela natureza, pelas conquistas e transformações anteriormente objetivadas e acumuladas, pelas suas necessidades e pelas novas relações que vai estabelecendo com o mundo e com os outros homens (Marx & Engels, 1987).

Chegamos, portanto, à compreensão do papel decisivo da consciência na passagem do orgânico ao social, ao conceber a consciência como reflexo da realidade e que, dialeticamente, sobre essa base concreta, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la. Isto quer dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser criativo, movimentada por uma adaptação ativa e com a finalidade de suprir as carências.

Vale destacar que, no processo global do trabalho, o sujeito que realiza a posição teleológica consciente jamais terá condições de prever todas as consequências da sua própria atividade, o que não impede que os homens continuem a trabalhar, já que as carências movimentam perguntas e exigem respostas. Para Lukács (1972), esta falta de domínio de todos os elementos imbricados na ação favorece a mistificação dos resultados obtidos na atividade, de modo que as criações humanas ganham aparência fantasmagórica. Temos, aqui, as categorias trabalho e consciência dando condições para compreendermos tanto a capacidade humana de criar ininterruptamente quanto à mistificação em torno desta capacidade, comumente entendida como um dom divino. A respeito disso Lukács (1972) afirma:

De fato, existem inúmeras situações nas quais, sob pena de se arruinar, é absolutamente necessário que o homem aja embora tenha clara consciência de não poder conhecer senão uma parte mínima das circunstâncias. E, no próprio trabalho, o homem muitas vezes sabe que pode dominar apenas uma pequena faixa de elementos circunstantes; mas sabe também – já que o carecimento urge e, mesmo nessas condições, o trabalho promete satisfazê-lo – que ele, de qualquer modo, é capaz de realizá-lo.

Essa ineliminável situação tem duas importantes consequências. Em primeiro lugar, a dialética interna do constante aperfeiçoamento do trabalho; isso se expressa no fato de que, enquanto o trabalho é realizado, seus resultados são observados etc., cresce continuamente a faixa de determinações que se tornam cognoscíveis e, por conseguinte, o trabalho se torna cada vez mais variado, abarca campos cada vez maiores, sobe de nível tanto em extensão quanto em

intensidade. Na medida, porém, em que esse processo de aperfeiçoamento não pode eliminar o fato de fundo, ou seja, a incognoscibilidade do conjunto das circunstâncias, esse modo de ser do trabalho – paralelamente ao seu crescimento – desperta também a sensação íntima de uma realidade transcendente, cujos poderes desconhecidos o homem tenta de algum modo utilizar em seu próprio proveito (p. 9).

Ao debruçar-se sobre as consequências concretas do desenvolvimento histórico que possibilitaram a formação da sociedade capitalista, Marx supera os misticismos das filosofias idealistas e o materialismo vulgar²¹, descobre que os homens são produtos e produtores da sociedade através do trabalho e a consciência uma unidade entre o singular (a personalidade) e o universal (gênero humano). De modo que as criações humanas são, prioritariamente, constituídas de elementos materiais, produto da atividade criativa desenvolvida/impulsionada pelas necessidades materiais, e representam conquistas que poderão ser utilizadas em favor de uma menor fragilidade humana frente à natureza, portanto, em favor da liberdade, já que o trabalho intensifica e estende o domínio humano sobre o real.

Quando as carências são supridas, ou seja, quando a satisfação da necessidade aproxima os homens do reino da liberdade, já que cria novas cadeias de mediações que transformam, ininterrupta e reciprocamente, os homens, as relações sociais, a natureza, criam-se novas forças que o homem passa a dominar e que movimentam as suas próprias capacidades psíquicas em níveis mais altos. Concluimos que o homem que trabalha, que realiza posições teleológicas, portanto consciente, tem a possibilidade de um desenvolvimento superior, ou seja, o desenvolvimento das forças produtivas transforma o homem ao desenvolver-lhe novas capacidades.

É indispensável considerarmos que o desenvolvimento histórico da atividade vital e, dialeticamente, da consciência humana possibilitou aos homens produzirem excedentes ao criarem meios (ferramentas) de controle da natureza em favor de sua sobrevivência. Tal oportunidade histórica inaugurou novas possibilidades, como, por exemplo, que um grupo de homens fosse escravizado por outro grupo mais forte e passasse a produzir (com ajuda das ferramentas) os meios de sobrevivência necessários ao grupo dominador e a si próprio. Em outras palavras, o desenvolvimento das forças produtivas criou as condições objetivas à

²¹ Marx (2004) denomina materialismo vulgar aquele cujas bases de caráter empirista se fundamentam na investigação do real por meio dos órgãos dos sentidos.

produção de excedentes, que, por sua vez, possibilitou a divisão do trabalho, sendo uma de suas formas a escravidão.

Considerar a divisão do trabalho em sua gênese e desenvolvimento é fundamental para compreendermos as implicações da transformação da realidade concreta causada por ela e, sobretudo, suas implicações para a constituição da consciência, processo que pode ser definido em uma palavra: a alienação. Estamos falando de um fenômeno histórico-social e não de uma condição humana, isto é: a alienação não é um atributo do ser genérico. Ou seja, em uma determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas, que provocaria um crescimento direto das capacidades humanas, pela divisão do trabalho, emerge, contraditoriamente, no processo social do trabalho, momentos de alienação (Lukács, 1972).

Lukács (1972), ao tratar dos traços ontológicos gerais da alienação, afirma que a história da humanidade, a partir de certo nível da divisão do trabalho, é também a história da alienação. Tal consideração é indispensável para compreendermos concretamente o desenvolvimento da capacidade criativa em nossa sociedade, que ainda se mantém dividida fundamentalmente em duas classes antagônicas (trabalhadores e capitalistas).

Se, no comunismo primitivo, a atividade vital produzia a satisfação das necessidades de sobrevivência; com a divisão social do trabalho e a sociedade de classes no interior do processo produtivo, o homem realiza uma atividade alheia, estranhada, que não lhe oferece satisfação em si (quando está com fome o sujeito fabrica sapatos, por exemplo), troca sua força de trabalho com outra pessoa, realiza uma atividade que não o satisfaz diretamente.

Marx (1978), em seus *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, apresenta o conceito de alienação do trabalho que extrapola como raiz de todo um complexo de alienações. Ao tratar da “oposição hostil” entre *filosofia* e *ciência*, formula questões acerca do sistema predominante de alienações desde sua expressão mais evidente na vida cotidiana até a oposição *teoria* e *prática*. Frente a estas contribuições, compreendemos que, se, na gênese da alienação do trabalho, “cabeça e mão” vão se “opor” como “inimigos mortais de classe”, nas criações humanas de grande sistematização e complexidade, ou seja, nas formulações científicas e filosóficas, esta oposição se expressa no divórcio entre teoria e prática (Marx, 2011).

Marx (2004), ao analisar a reprodução da vida pelo processo de trabalho, verificou que, sob o modo de produção capitalista, essa limitação do homem frente à materialidade sofre uma intensificação, ou melhor, passa a existir um estranhamento do homem com o mundo que ele próprio constrói. De acordo com Ranieri (Marx, 2004), Marx sublinha quatro características que marcam o estranhamento do trabalhador no seu cotidiano: “o

estranhamento em relação ao produto do seu trabalho; o estranhamento no interior da sua própria atividade; o estranhamento no que diz respeito ao outro homem e o estranhamento com relação a si mesmo” (Marx, 2004, p. 38).

Vemos que, nestes escritos de 1844, Marx (2004) entende que o estranhamento se manifesta na vida cotidiana do trabalhador tendo em vista que este se encontra expropriado de qualquer propriedade, seja dos meios de produção, do produto de seu trabalho ou dos meios de subsistência. Ele considera que a essência humana dos trabalhadores se objetiva nos produtos de seu trabalho e, uma vez que tais produtos lhes são expropriados e convertidos em capital, passam a se contrapor a eles.

Tumolo (2004) destaca que, inicialmente, Marx explicava a situação de negação da essência humana por meio do processo de expropriação, ou seja, a alienação era compreendida pela relação estranhamento-propriedade privada, de modo que o trabalhador era tido como totalmente desprovido de propriedade. Posteriormente, Marx adquire um acúmulo teórico suficiente para compreender este fenômeno por intermédio do processo de exploração da mercadoria que o trabalhador possui: sua força de trabalho. Vejamos o que Marx diz no primeiro livro de *O Capital*, publicado 1867:

A força de trabalho como mercadoria só pode aparecer no mercado à medida que e porque ela é oferecida à venda ou é vendida como mercadoria por seu próprio **possuidor**, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho. Para que seu possuidor venda-a como mercadoria, ele deve poder dispor dela, ser, portanto, **livre proprietário** de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. Ele e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e entram em relação um com o outro como possuidores de mercadorias iguais por origem, só se diferenciando por um ser comprador e o outro, vendedor, sendo, portanto, ambas pessoas juridicamente iguais. O prosseguimento dessa relação exige que o proprietário da força de trabalho só a venda por determinado tempo, pois, se a vende em bloco, de uma vez por todas, então ele vende a si mesmo, transforma-se de homem livre em um escravo, de **possuidor de mercadoria** em **uma mercadoria**. Como pessoa, ele tem de se relacionar com sua força de trabalho como sua propriedade e, portanto, sua própria

mercadoria, e isso ele só pode à medida que ele a coloca à disposição do comprador apenas provisoriamente, por um prazo de tempo determinado, deixando-a ao consumo, portanto, **sem renunciar à sua propriedade sobre ela por meio de sua alienação** (Marx, 2011, p. 198) [grifos nossos].

Marx (2011) desvela a realização da exploração do homem pelo homem quando reconhece na jornada de trabalho o consumo do valor de uso da força de trabalho pelo capitalista que produz valor e mais-valia.

Como já mencionamos, o fenômeno da alienação se manifesta em todos os modos de produção baseados na propriedade privada. Mas é na forma social do capital, com a conversão da força de trabalho em mercadoria, que o estranhamento atinge seu mais alto grau de consolidação e complexificação (Marx, 2004, Tumolo, 2004). Temos aqui um importante estudo da relação alienação-consciência que se apresenta indispensável para a compreensão da capacidade criativa na sociedade em que o trabalhador aliena sua força de trabalho. Segundo Mézàros (2006):

Como resultado da alienação o ‘corpo inorgânico do homem’ aparece como meramente externo a ele e, portanto, pode ser transformado em uma mercadoria. Tudo é ‘reificado’, e as relações ontológicas fundamentais são viradas de cabeça pra baixo. O indivíduo é confrontado com meros objetos (coisas, mercadorias), uma vez que seu ‘corpo inorgânico’ – ‘natureza trabalhada’ e capacidade produtiva externalizada – foi dele alienado (p. 80).

Se a exploração da força de trabalho pelo capitalista se manifesta tanto material quanto espiritualmente na vida do ser humano, “as capacidades dos homens, bem como as possibilidades para seu pleno desenvolvimento se reprimem e se deformam, uma vez que comprometem a efetiva utilização de todas as suas forças criadoras” (Martins, 2007, p. 130). Em outras palavras, o trabalho alienado teria criado uma *cisão* entre o *sentido pessoal do trabalho e o significado social dessa ação*, já que a atividade produtiva não está sob o domínio de quem a executa, a totalidade das ações se opõe a suas necessidades, trabalhar tornou-se unicamente meio para a conquista do salário (Martins, 2007).

No Manifesto do Partido Comunista (Marx & Engels, 2008), encontramos não apenas uma denúncia das consequências do trabalho na forma social do capital, alienado, que empobrece a essência humana, mas também um convite à derrubada da ordem social existente, pela supressão da propriedade privada dos meios de produção; a afirmação da força essencialmente humana que, no capitalismo, está subordinada às necessidades do capital.

Vale ressaltar que, quando nos comprometemos, nesta pesquisa, em apresentar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o entendimento da atividade criativa no contexto do trabalho na forma social do capital, não ignoramos que esta teoria psicológica foi produzida no contexto de luta pela transição/superação de uma sociedade dividida em classes, alienante, para o comunismo. Observamos que este contexto social de tentativa de transformação radical da sociedade soviética é inseparável do conjunto das obras publicadas nesse período de direcionamento das pesquisas científicas em favor da formação do homem comunista.

2.2 A CRIATIVIDADE EM AÇÃO: A LUTA BOLCHEVIQUE PELA HUMANIDADE SEM GRILHÕES

Feita uma exposição sucinta acerca de como o homem genérico e o homem alienado é tomado sob o materialismo histórico-dialético, indagamos: Como uma teoria psicológica poderia apreender e aprofundar o tema em pauta sobre esta base posta? Haveria uma teoria explicativa da constituição e do desenvolvimento dos atributos humanos, em especial a criatividade, que tomasse as teses marxistas como ponto de partida?

Consideramos que o contexto sócio-econômico do processo revolucionário russo do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX pode nos indicar o caminho para compreensão da atividade criativa de produção de uma nova psicologia, uma ciência concreta, cujas formulações expressassem a unidade teoria e prática. A criação de uma nova práxis a respeito foi fundamental, visto poder direcionar os próprios rumos da Psicologia como ciência e profissão, edificada em uma nova tese: a humanização do homem.

Apresentamos, aqui, aspectos que consideramos relevantes do contexto histórico que propiciou as produções de Vigotski, estabelecendo as devidas conexões entre elas e a necessidade de dar respostas aos problemas de seu tempo (início do século XX). Isso supõe que uma dada produção humana não está desvinculada da época e sociedade na qual se

apresenta. Por esse modo, podemos imaginar o quanto os postulados de Vigotski carregam as marcas do seu tempo – tempo revolucionário, emblemático, de grandes críticas e proposições. Estava dada a urgência de uma teoria explicativa para a aprendizagem e o desenvolvimento humanos. Nessa época, predominavam no meio científico concepções inatistas, que serviam de justificativa às diferenças de classes sociais, aos diferentes níveis de apropriações do conhecimento, ao usufruto e às usurpações das elaborações científicas, das riquezas que deveriam ser disponibilizadas a todos os homens.

Tomar os homens de modo individual e deslocados da história e das relações sociais era o que a psicologia favorecia²² ao dispensar a História e o método da dialética marxista para teorizar sobre como os homens criam, aprendem, desenvolvem-se e travam relações sociais entre si. Contrariamente, nossa pretensão é localizar Vigotski e outros autores russos e soviéticos no espaço e no tempo, retomando aqueles anos revolucionários e tentando mais bem compreender as teses marxistas que inspiraram a psicologia soviética da chamada Escola de Vigotski.

O processo revolucionário da Rússia²³ possui profunda ligação com as transformações na sociedade capitalista europeia, iniciadas com o próprio nascimento deste modo de produção. Quando das revoluções burguesas e consequente superação da sociedade feudal (final do século XVIII), as novas relações sociais que se estabeleceram concorriam para uma nova forma de pensar as organizações coletivas. As lutas por relações humanas pautadas na liberdade, igualdade e fraternidade foram travadas por quase toda Europa, como bandeira da classe burguesa, porém esta se estabeleceu no poder apoiada, contraditoriamente, no sagrado direito à propriedade privada, garantindo as desigualdades sociais e as novas lutas com a nova classe expropriada: o proletariado.

No caso da Rússia, os camponeses foram “emancipados” dando fim às relações feudais servis somente em 1861. Sob o regime czarista, o país adentrou o século XX sem nem ao menos constituir uma burguesia nacional organizada, uma vez que a pouca industrialização era de propriedade inglesa e francesa (Tuleski, 2002). Portanto, sua economia era essencialmente agrário-latifundiária e com uma classe operária incipiente.

²² Ao tratar do significado histórico da crise da psicologia, Vigotski (1996c) afirma que essa crise representa uma luta entre ciências distintas. “Dizer que existem muitas psicologias significa dizer que lutam diferentes tipos reais de ciência, que se excluem mutuamente” (p. 326). Para ele, esta crise deveria ser enfrentada como um problema metodológico, ou seja, através de um método de investigação que captasse o movimento dialético de seu objeto em sua totalidade, ou seja, o apreendesse em sua essência. E o materialismo histórico-dialético seria este método análise, já que, por esta perspectiva, “(...) cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (p. 368).

²³ A respeito da Revolução Russa, há diferentes obras a serem consultadas, dentre elas: *A Revolução Russa* de M. Tragtenberg (1988) e *O que todo cidadão precisa saber sobre Comunismo* de J. P. Netto (1986).

Outra característica importante é o tamanho continental deste país, com muitos dialetos. Em seu extenso território, podiam ser encontrados, além de alguns poucos núcleos industrializados, como mencionado, regiões em que ainda se praticava o nomadismo. Na primeira década do século XX, 80% da população eram camponesa, aproximadamente 50%²⁴ da mesma eram analfabetas e operava ferramentas de trabalho muito atrasadas (Tuleski, 2002). Soma-se a isso outro agravante para o atraso da economia Russa: sua participação na Primeira Guerra Mundial.

Tais condições objetivas existentes impulsionariam uma revolução mais burguesa do que proletária, já que a grande insatisfação e luta dos camponeses seria aparentemente resolvida para eles com a pequena propriedade. A participação destes poucos operários em organizações internacionais de luta socialista, aliada à grande miséria, exploração e consequente insatisfação da multidão camponesa deu condições concretas para a derrubada do governo czarista.

Para Netto (1986), “a Rússia czarista constituía um espaço quase impensável para a revolução proletária, já que estava longe de apresentar as características objetivas para um processo revolucionário como o imaginado por Marx” (p. 49). Diante desta falta de condições objetivas para a socialização das riquezas, Lênin, como principal dirigente, e o conjunto da vanguarda revolucionária soviética tiveram a difícil tarefa de transformar a anarquia e a revolta popular em poder bolchevique, visto que a luta revolucionária venceu o antigo regime, sobretudo graças ao interesse em comum de saída da Guerra; mas mantinham-se os interesses divergentes: camponeses pela propriedade privada, operários pela diminuição na jornada de trabalho, melhores salários e fim da propriedade privada.

Com a Revolução de Outubro de 1917, aboliu-se a propriedade privada, mas não a luta de classes, uma luta inclusive internacional, uma vez que as grandes potências capitalistas se uniram para fortalecer o exército branco na guerra civil que se iniciou logo após a revolução de 1917. Nestas condições, uma grande esperança do povo russo era que a revolução socialista se espalhasse pelo mundo, ao menos na Europa, o que não aconteceu.

(...) a Rússia não foi somente o ponto inicial da revolução mundial: haveria de permanecer como seu ponto único por quase trinta anos.

²⁴ Dados estatísticos sobre a Rússia e ex-União Soviética sofreram interferências da propaganda comunista e da sua antipropaganda, o que nos leva a aceitá-los com cuidado.

Com efeito, ao fim da Primeira Guerra Mundial, explodiram tentativas revolucionárias na Europa Central e Ocidental (Hungria e Itália), a mais importante delas tendo por palco a Alemanha. Saldaram-se todas por derrotas, com a repressão liquidando especialmente os espartaquistas alemães, num drama sangrento. O fato é que a revolução fracassou no Ocidente e a experiência russa isolou-se. Restrita a um só país arrasado pela guerra, encontrando uma feroz resistência armada das suas classes dominantes e sabotada pela intervenção bélica das potências capitalistas, a revolução proletária trilhou caminhos inesperados (Netto, 1986, p. 50).

Vencida a guerra civil pelo exército vermelho, agravaram-se os prejuízos causados pela primeira guerra mundial e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em 1922, como passou a se chamar, encontrava-se isolada do restante do mundo, com boa parte de suas forças produtivas destruídas. As estratégias de superação da miséria e consolidação da revolução foram no sentido de desenvolver as forças produtivas, a indústria de base para produção e socialização de riquezas, erradicar o analfabetismo e, sobretudo, um projeto coletivo da formação de um novo homem.

No plano da economia, em vez de uma ampla base industrial – um dos pressupostos de Marx para a transição socialista –, os bolcheviques tiveram pela frente um incipiente e semi-destruído parque fabril e a dominância de uma agricultura rudimentar. No plano social, em vez de um proletariado numeroso e organizado – outro dos pressupostos de Marx –, encontraram os restos de uma classe operária jovem que foi dizimada pela guerra e um forte componente camponês. No plano político, acharam-se mais sós do que nunca: todos os outros partidos políticos se comprometeram com a reação e os inimigos externos. Quanto à orientação teórica, também tiveram de inventar quase tudo (Netto, 1986, p. 50).

Frente a estas adversidades (país arrasado pela guerra civil, fome e epidemias), o direcionamento dado foi constituir um “capitalismo de Estado” com pretensões de desenvolver as forças produtivas para, então, iniciar a socialização. Para Tragtenberg (1988, p. 134) “o poder da burguesia de Estado pouco a pouco se uniu ao espírito prático norte-americano com base na organização taylorista²⁵ do trabalho”, tal estratégia produziu o seguinte saldo:

Simultaneamente, porém, a revolução operou o que nenhuma outra forma de organização societária jamais conseguira: em um período histórico extremamente breve, exatos 25 anos (entre 1917 e 1953, descontados os anos de guerras com o Japão, a Finlândia e a Alemanha nazista), efetivou a massiva transformação sócio-econômica de um país gigantesco, dotando-o de uma infraestrutura industrial que o levou à condição de segunda potência do globo. *Nenhum país deste mundo, em qualquer época histórica, realizou proeza semelhante* (Netto, 1986, pp. 50-51) [grifos do autor].

Contudo, outros saldos também devem ser citados. A transição ao socialismo nunca aconteceu. De acordo com Tragtenberg (1988), havia uma confusão entre relações sociais de produção e aquilo que é apenas “expressão jurídica dessas relações” e a efetiva supressão da propriedade privada dos meios de produção não era suficiente para suprimir a sociedade de classes. Para Tragtenberg (1988) a aplicação do modelo taylorista, como forma de organização do trabalho, mantém as relações de opressão e alienação, visto que a divisão do trabalho provoca a “extorsão do saber e do poder de decisão do trabalhador (...) é também a oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual” (Tragtenberg, 1988, p. 135).

Segundo Tragtenberg (1988) hoje podemos compreender melhor a repercussão do cerco capitalista em forma de bloqueio econômico e guerra civil, bem como as distorções do projeto revolucionário na adoção do modelo taylorista, que jogaram por terra as intenções socialistas tão logo elas emergiram.

Quando relembramos a luta revolucionária do povo russo no início do século XX, temos clara a centralidade deste evento na história da luta pela emancipação humana. É

²⁵ Modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Taylor (1856-1915). Discutiremos este modelo de organização do trabalho na última seção, ao tratarmos da história das contribuições científicas da Psicologia do Trabalho.

salutar destacarmos o esforço despendido pelos bolcheviques, com a incumbência de orientar a criação das políticas de organização e planejamento desta ousada aventura humana, ou seja, criar as condições necessárias à formação do novo homem e de uma nova sociedade.

Como já mencionado, o projeto mais realista a ser considerado pelo poder bolchevique foram suas políticas de superação do atraso cultural das massas, valendo-se de uma orientação econômica de um “capitalismo de Estado”, combinada à educação cultural. Em um artigo escrito em novembro de 1919, intitulado *A economia e a política na época da ditadura do proletariado*, Lenin (1986) afirma que, se, por um lado, a burguesia fora expropriada do poder político, os grandes proprietários destituídos dos meios de produção e os grandes latifundiários de suas terras com o sucesso da Revolução de Outubro, por outro lado, a classe burguesa não tinha sido completamente aniquilada. Portanto, a burguesia enquanto classe social ainda existia, tornando-se mais “encarniçada” no seu desejo de derrubar a revolução bolchevique.

Desse modo, o socialismo, isto é, a propriedade social dos meios de produção, o fim da alienação do trabalho e a distribuição dos produtos segundo a sua capacidade e necessidade, era apenas um projeto, um sonho e, talvez, a atividade criativa de maior exigência e complexidade que os homens se dispuseram foi construir uma sociedade para além do capital (Lênin, 1986).

Consciente de que não existiam condições objetivas para implantação de uma sociedade socialista, Lenin defendeu de forma veemente o desenvolvimento das forças produtivas que incluía uma revolução pedagógica que contribuísse na criação das bases materiais culturais para a construção da futura sociedade comunista (destruindo os fundamentos da educação czarista e burguesa). Tal proposição reforça sua preocupação com a educação em sua dimensão política e econômica (Oyama, 2010). Notamos explicitamente este direcionamento dado por Lenin (2008) quando afirma que:

Os homens sempre foram em política vítimas ingênuas do engano dos outros e do próprio e continuarão a sê-lo enquanto não aprenderem a descobrir por trás de todas as frases, declarações e promessas morais, religiosas, políticas e sociais, os *interesses* de uma ou outra classe. Os partidários de reformas e melhoramentos ver-se-ão sempre enganados pelos defensores do velho, enquanto não compreenderem que toda instituição velha, por mais bárbara e apodrecida que pareça, se mantém pela força de umas ou de outras classes dominantes. E para

vencer a resistência dessas classes, *só há um* meio: encontrar na própria sociedade que nos rodeia, educar e organizar para a luta, os elementos que possam – e, pela sua situação social, *devam* – formar a força capaz de varrer o velho e criar o novo (s.p.) [grifos do autor].

Lenin deixa ainda mais evidente seus propósitos para a educação revolucionária soviética em outra passagem, ao afirmar que:

(...) ensiná-los [os membros da classe operária] não somente com base nos livros, mas através da participação na luta diária da existência desse estrato atrasado e menos desenvolvido do proletariado. Existe, eu repito, um certo elemento pedagógico nesta atividade diária. O Social-Democrata que perca essa visão deve cessar de ser um Social-Democrata. Essa é a verdade. Mas alguns de nós freqüentemente esquece, que um Social-Democrata que reduz suas tarefas políticas à pedagogia também deveria, por outra razão, cessar de ser um Social-Democrata (Lenin, 2008, s.p.).

Aqui, fica explícita a posição de Lenin acerca de uma educação comprometida com a luta diária de transformação da velha sociedade, salientando o papel indispensável de participação na vida social do país.

Esta educação revolucionária é alvo de uma explicação mais detalhada quando Lenin (2008) esclarece que ela não se dá com base em qualquer literatura. Ao tratar das tarefas fundamentais da União das Juventudes Comunistas, o líder bolchevique afirmou que é precisamente à juventude que incumbe a verdadeira tarefa de criar a sociedade comunista, alertando que o ensino, a educação e a instrução da juventude deveriam “partir dos materiais que nos legou a antiga sociedade”, já que “o conjunto dos conhecimentos expostos nos manuais, folhetos e trabalhos comunistas é demasiado insuficiente” (Lenin, 2008, s.p.).

Observamos que, nas obras de Lenin (2008) que tratam sobre o tema da educação, há uma insistência em superar a separação entre o conhecimento teórico e o prático, o que se apresenta coerente com a luta pela superação da alienação.

Ao perseguir esta meta, tornava-se clara e enfática a defesa do conhecimento produzido e acumulado ao longo da história da humanidade, acessível através da leitura dos clássicos e do conhecimento que a luta cotidiana proporcionava.

Sem trabalho, sem luta, o conhecimento livresco do comunismo (adquirido em folhetos e obras comunistas) não tem absolutamente nenhum valor, porque não faria mais que continuar o antigo divórcio entre a teoria e a prática, que era a característica mais repugnante da velha sociedade burguesa.

O perigo seria muito maior, todavia, se quiséssemos aprender somente as consignas comunistas. Se não compreendermos a tempo a importância deste perigo, se não fizermos toda espécie de esforços para evitá-lo, a existência de meio milhão ou de um milhão de jovens de ambos os sexos, que depois de semelhante estudo do comunismo se intitulassem comunistas, causaria um considerável prejuízo à causa do comunismo (Lenin, 2008, s.p.).

Lenin (2008) denunciou a suposta universalidade da formação humana prevista na sociedade burguesa, que procurava aparentar uma igualdade de oportunidades e mascarar a luta de classes e, em contrapartida, dispunha apenas de uma precária formação da classe trabalhadora.

Contudo, esforçou-se em sinalizar a necessidade de distinguir na “velha escola”²⁶, de ensinamentos mecânicos e conteúdos alienados de seu contexto, aquilo que contribuiria para a formação de um comunista. Assim, condenou a antiga escola, propondo extrair dela unicamente o necessário para alcançar uma verdadeira educação comunista. Como exemplo, relembrou que o principal teórico comunista, Marx, com espírito crítico, apropriou-se plenamente de tudo o que a ciência alcançara até então, ou seja, apoiou-se em uma sólida base de conhecimentos humanos adquiridos sob o capitalismo e em outros períodos da história. Lenin (2008) afirma que:

²⁶ De acordo Saviani (2005), a escola tradicional se constituiu no início do século XIX com o estabelecimento dos sistemas nacionais de ensino, visando promover a instauração uma sociedade democrática que transformasse os indivíduos em pessoas livres esclarecidas, em cidadãos, erradicando a ignorância que conduzia à miséria. Para este fim, esta escola contava com uma pedagogia de caráter lógico-formal, centrada no professor e na transmissão do conhecimento.

A velha escola era livresca, obrigada a armazenar uma quantidade de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que obstruíam o raciocínio e transformavam a geração jovem num exército de funcionários talhados todos pelo mesmo padrão. Mas concluir daí que se pode ser comunista sem haver assimilado o tesouro de conhecimentos acumulados pela humanidade, seria cometer um erro. Enganar-nos-íamos se pensássemos que basta saber os lemas comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem ter assimilado a soma de conhecimentos que deram origem à teoria do comunismo.

O marxismo é um exemplo de como o comunismo se enraíza da soma de conhecimentos adquiridos pela humanidade (Lenin, 2008, s.p.).

Lenin põe em evidência o acúmulo teórico que possibilitou a Marx compreender a realidade à sua volta, explicá-la e até apontar tendências, articulando uma rica formação teórica e prática e as proposições marxianas. Como já tratamos no início desta seção, na perspectiva materialista histórico-dialética, as características do gênero humano e do ser humano particular não são entendidas como transmissão da herança genética, porque não se acumulam no organismo humano; são criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. Assim, no decorrer da história, a atividade humana vai construindo as objetivações desde os objetos, a linguagem, até as relações entre os homens e as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência (Duarte, 1999).

Cada indivíduo tem que se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte. Quais componentes da genericidade farão parte desse mínimo indispensável à própria sobrevivência do indivíduo, dependerá das circunstâncias concretas de sua vida especialmente aquelas de seu meio social imediato (Duarte, 1999, p. 41).

Para o propósito da ação criativa de produzir uma nova sociedade, comunista, com base em uma “cultura proletária”, seria fundamental apropriar-se, de forma crítica, da “cultura que a humanidade criou no decurso da sua evolução e que foi elaborando gradualmente” e enriquecer tais conteúdos com as novas descobertas e experiências (Lenin, 2008, s.p.).

Quando tratou da disciplina e dedicação dos jovens, Lenin (2008) estava ciente de que a tarefa de suprimir aquilo que se esgota junto com o capital (“conhecimento livresco”, “unilateralismo”) e de incorporar os avanços que a humanidade acumulou é inegavelmente penosa.

O comunista que se vangloria de o ser, somente por ter recebido conclusões já estabelecidas, sem haver realizado um trabalho muito sério, árduo, e extenso, sem analisar os fatos perante os quais deve adotar uma atitude crítica, seria um comunista lamentável. Nada poderia ser tão funesto como uma atitude superficial. Se compreendi que sei pouco, passarei a esforçar-me por saber mais, mas se um homem diz que é comunista e que não tem necessidade de conhecimentos sólidos, jamais se transformará em nada que se pareça com um comunista (Lenin, 2008, s.p.).

Entendemos nestas afirmações de Lenin a defesa de que as criações humanas no interior da sociedade burguesa (novas pedagogias, tecnologias, etc.) só foram possíveis graças às inúmeras criações (a maior parte delas anônimas) das gerações que a precedeu – criações datadas da Idade Antiga, da Idade Média, etc. Tais construtos são especificamente burgueses, mas, ao mesmo tempo e antes de tudo, patrimônio histórico da humanidade.

Para Lenin, a ideia do *novo*, a nova educação, uma educação proletária, transcende a antiga educação, ou seja, preserva elementos e suprime outros ao mesmo tempo.

A cultura proletária não surge de fonte desconhecida, não brota do cérebro dos que se chamam especialistas na matéria. Seria absurdo pensá-lo. A cultura proletária origina-se, forçosamente, a partir do desenvolvimento lógico do conjunto de conhecimentos conquistados pela humanidade sob o jugo da

sociedade capitalista, da sociedade dos latifundiários e dos burocratas.

Estes são os caminhos e os atalhos que encaminharam e continuam encaminhando em direção à cultura proletária, do mesmo modo que a economia política, transformada por Marx, nos mostrou aonde haverá de chegar a sociedade humana, indicou-nos o rumo da luta de classes, do desabrochar da revolução proletária (Lenin, 2008, s.p.).

Estas orientações de Lenin dirigidas aos jovens soviéticos em 1920 – ano em que Vigotski também era um jovem de 24 anos, já formado em Direito e Filologia, professor na cidade de Gomel e crítico literário (Vigotskii, 1988) –, mesmo que contenham insuficientes dados do real, apresentam-nos traços significativos para compreensão do que consistia o projeto de sociedade que estava sendo radicalmente revisado; em especial as transformações no campo da formação humana para vida adulta.

Notamos que a luta pela abolição da distinção entre classes era travada no campo de uma formação educacional multilateral, com base em conhecimentos sólidos, revisados de maneira crítica e confrontados com a realidade concreta. Nesta efervescente década de 1920, Vigotski unira-se a Luria e a Leontiev com o “superambicioso” propósito de revisar criticamente a história e a situação atual da psicologia na Rússia e no resto do mundo (com leituras de textos em alemão, francês e inglês) para criar um novo modo de estudar os processos psicológicos humanos (Vigotskii, 1988, pp. 22-23).

3 HISTÓRIA E TRABALHO ENQUANTO CATEGORIAS FUNDANTES DO SER (NECESSARIAMENTE CRIADOR E CRIATIVO) E A NOVA PSICOLOGIA DE L. S. VIGOTSKI

Vimos expondo as bases para pensarmos a criatividade como uma atividade propriamente humana e formada em relações sociais historicamente datadas – com tudo que isso implica – e encontramos na obra marxiana o germe para os estudos do psiquismo e seus processos, incluindo o processo criativo. Retomamos o processo revolucionário russo, período histórico vivido por Vigotski, bem como as orientações de Lenin para formação da juventude comunista, incumbida de um grande desafio à criatividade dos homens naquele momento: construir os pilares da sociedade comunista.

Nesta seção, discutiremos as contribuições de Vigotski para a psicologia soviética, demonstração singular de uma mente altamente criativa. Acreditamos que este autor, ao tratar criativamente da formação humana, vislumbrando o ser humano universal, prestou relevante contribuição para o estudo das manifestações genéricas humanas, dentre elas a própria criatividade. Com a presente seção, objetivamos, pois, expor e discutir conceitos presentes na obra de Vigotski a respeito da imaginação criadora.

Subdividimos nossa explanação de modo a iniciarmos com a concepção Histórico-Cultural de ciência psicológica, de método de análise e de objeto de estudo, intrinsecamente vinculados a uma concepção ontológica do ser. Isto nos parece necessário para a compreensão da teoria e porque ela se revela como a própria criatividade em processo. Na sequência, apresentamos as conclusões essenciais acerca do desenvolvimento do psiquismo, de modo a possibilitarmos ao leitor uma compreensão global desta teoria que postula a formação social da mente. Em seguida, destacamos as funções psicológicas superiores que compõem o complexo sistema psíquico e sua manifestação por meio da atividade imaginativa criadora, tema central desta pesquisa.

3.1 A CRIATIVIDADE EM PROCESSO NA PSICOLOGIA SOVIÉTICA: A DEFESA DE UM NOVO MÉTODO E DA DELIMITAÇÃO DO OBJETO

Os estudos de Vigotski acerca da capacidade criativa contrariam as concepções inatistas ou meramente descritivas predominantes no senso comum e, como vimos na

primeira seção, também presentes nas publicações científicas que ora caracterizam a criatividade como sinônimo de “talento”, “dom” (herdado geneticamente), ou se limitam a descrever o comportamento criativo. Para Vigotski (1996b), a tendência que menos se observa no materialismo histórico é a de explicar qualquer coisa a partir do psiquismo humano como causa final. O autor se apropria deste método de análise por ser pesquisador comprometido com o rigor científico e com um conhecimento sistematizado e, juntamente com A. R. Luria e A. N. Leontiev, fundou uma psicologia revolucionária socialista, cuja finalidade está voltada à compreensão e à formação do novo homem.

Ao longo de sua obra, em meio ao processo revolucionário russo do início do século XX, Vigotski salienta a complexidade de se pensar o campo da Psicologia de forma criativa, sem negar o conhecimento produzido até então (gestado na sociedade burguesa), propondo-se superar tais teorias e construir uma “Psicologia Geral” que tomasse como base o materialismo histórico-dialético (Vygotski, 1996b).

Demonstrando um domínio singular da filosofia, das artes, da economia, bem como das teorias psicológicas publicadas até sua época, como escrevem não só os seus biógrafos, mas os seus colaboradores e continuadores Leontiev (1975) e Luria (1988), Vigotski contribuiu criativamente para a construção de uma ciência concreta, que se propunha estudar os fenômenos historicamente, o que significa estudá-los em movimento, já que esta é a exigência fundamental do método dialético. De acordo com Vigotski, quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, “(...) isso implica pôr em evidência sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe” (Vygotski, 1997, p. 67-68). Nesta perspectiva, Vigotski (1996b) denomina de *método genético-experimental* esta proposta que se revela como uma alternativa de desvendamento do real. O termo genético está vinculado à ideia de gênese, origem, surgimento do fenômeno e seu desenvolvimento; este compromisso com a investigação histórica dos fenômenos psicológicos (de quando surge até quando desaparece) posiciona a psicologia para além das aparências e lhe dá um caráter científico ao tratar o real como passível de ser descrito e explicado.

O estabelecimento do método que, de início, aparentava ser apenas uma questão de um epistemólogo, por fim, revelou-se como crucial a ele e se converteu em uma das tarefas de maior importância da investigação, sendo considerada pelo autor como: “(...) premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (Vygotski, 1997, 47). As teorias psicológicas de metodologia objetivo-empiristas de sua época debruçavam-se em pesquisas com enfoques

naturalistas, comparando os homens com os animais. O saldo destas investigações, pela via da metodologia empirista, foi o não reconhecimento da diferença qualitativa entre a história humana e a história dos animais, até porque a história de um ou de outro nem sempre se apresentava como fundamental. Para Vigotski (1997):

(...) a conduta humana se distingue pela mesma peculiaridade qualitativa – comparada com a conduta do animal – que diferencia o caráter da adaptação e do desenvolvimento histórico do homem comparado com a adaptação e desenvolvimento dos animais, já que o processo de desenvolvimento psíquico do homem é uma parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade (p. 62).

Assim sendo, a ciência psicológica, na perspectiva materialista histórico-dialética, parte da investigação das origens daquilo que diferencia os homens dos animais, não de forma que toma por evidente e natural, mas reconhecendo nas funções rudimentares – que coincidem analogamente com a conduta do animal – o ponto de partida que une o passado ao presente, do mais primitivo à compreensão das etapas superiores do desenvolvimento humano.

Para a investigação dos fenômenos tipicamente humanos, em primeiro lugar, é necessário reconhecer-lhes o movimento, ou seja, devem ser tomados historicamente. Deste modo, a categoria **desenvolvimento** é fulcral, por abarcar as incessantes transformações do ser. “Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento” (Vygotski, 1997, p. 69).

Nesta busca pela construção de uma psicologia coerente com a concepção do homem concreto, os autores soviéticos²⁷ postularam que a ciência psicológica tem como objeto de estudo a **consciência**, já que este fenômeno é essencialmente humano e se diferencia qualitativamente dos outros seres vivos. Partiram da premissa de que a atividade vital de transformação da natureza pela produção de instrumentos (trabalho) principia o desenvolvimento dos atributos essencialmente humanos, desde aqueles aparentemente mais elementares (postura ereta, polegar opositor, etc.) até um alto grau de abstração e generalização resultante do desenvolvimento de fenômenos psicológicos complexos (incluindo os processos criativos).

²⁷ L. S. Vigotski, A. Luria e A. Leontiev.

Conforme apontado por Lukács (1981b), em Marx, a consciência enquanto um processo teleológico que implica numa finalidade torna o homem uma nova espécie autônoma de ser, comparativamente aos outros animais, porque há nele este operar real do ato teleológico.

Vigotski (1996b, p. 56) defende, assim como Marx, que é a vivência concreta no mundo (ao mesmo tempo individual e coletiva) que determina a consciência e não o contrário, de modo que, em seus estudos, encontramos o significado psicológico desta ideia nos processos psíquicos enlaçados na múltipla determinação do real. Para Vigotski (1996c), é do ato intencional de intercâmbio homem-natureza, o trabalho, que a linguagem humana nasce. Ou seja, o trabalho funda o homem e cria a necessidade da linguagem, que é fonte da consciência e de todo comportamento social.

Para Luria (1986), “o objeto da psicologia não é um mundo interno em si mesmo, *é o reflexo do mundo externo no mundo interno*” (p. 21) [grifos do autor]. Assim, o caminho para a superação da crise da psicologia – surgida do choque entre duas grandes direções, objetivista e subjetivista – foi iniciado por Vigotski ao fundamentar a explicação das formas mais complexas da vida consciente do homem nas formas histórico-sociais de existência do homem.

Reconhecida a necessidade da história e do movimento para se compreender a psicologia, Vigotski e Luria (1996) estudaram a história do comportamento dos símios, do homem primitivo e da criança, concluindo que, para estudar a psicologia do homem cultural adulto, faz-se necessário entendê-la como fruto de três trajetórias: 1) da evolução biológica desde os animais até o ser humano; 2) da evolução histórico-cultural do homem primitivo ao homem moderno; e, 3) do desenvolvimento individual (ontogênese), do recém-nascido até o homem adulto moderno.

O primeiro nível, denominado *Evolutivo*, compreende a evolução biológica dos animais/macacos até o ser humano, tendo como ponto de virada o uso de instrumentos como mediador na relação com a natureza, porém com predominância das reações inatas, instintivas.

O segundo nível, o *Histórico*, refere-se à evolução histórico-cultural do homem primitivo ao homem moderno, cujo desenvolvimento da linguagem como mediadora simbólica da relação do homem com os outros homens e com a natureza permite o domínio dos reflexos inatos. Para Vigotski e Luria (1996), a ciência psicológica vinha dedicando seus estudos apenas às duas outras linhas de desenvolvimento, ou seja, o estudo do comportamento humano como fruto de uma evolução biológica prolongada e o estudo do comportamento

humano adulto como algo que se desenvolve a partir do comportamento infantil. Desta forma, estava sendo negligenciado o desenvolvimento histórico ou o estudo das transformações externas e internas que ocorreram desde o homem primitivo até o homem cultural moderno. “No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 95).

O último e terceiro é o nível *Ontogenético*, correspondente à constituição do intelecto pelo processo de desenvolvimento individual (ontogênese) do recém-nascido até o homem adulto moderno. Este nível marca a ruptura da linha de desenvolvimento psicológico-natural para o cultural na criança. Assim, pela apropriação da cultura humana mediada pelo adulto mais experiente, a criança desenvolve as funções psicológicas tipicamente humanas, ou seja, se humaniza.

Ao proporem estudos sobre o desenvolvimento do comportamento considerando estes três momentos decisivos, demonstram estes autores a preocupação com o desenvolvimento mais universal da espécie humana em relação intrínseca com o desenvolvimento psicológico do homem particular/singular.

Ante o exposto, compreendemos que, para além do desenvolvimento da espécie até o salto ontológico, do ser orgânico ao social, temos a criação do ambiente cultural que, ao longo da história dos homens, mudou o mundo e o seu criador – transformou a mão, criou novas conexões no cérebro, possibilitou o aparecimento da linguagem e do pensamento, o concreto pensado. A cada geração que internaliza, pela mediação dos adultos, as criações das gerações anteriores, surgem possibilidades sem precedentes. Do homem primitivo²⁸ para o homem moderno, recriaram-se os artefatos, instrumentos que ampliaram a capacidade biológica e a capacidade de utilizar os instrumentos, recursos que a vida demandou, resultando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, construída/desenvolvida na coletividade.

Em resumo, os referidos autores sintetizaram o processo de desenvolvimento dialético do psiquismo desde a transformação do símio ao homem cultural moderno. Partem de uma compreensão concreta do mundo e dos homens, das particularidades do psiquismo humano

²⁸ Na introdução do livro *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança* (Vigotski & Luria, 1996, p. 26) há uma orientação para que não se tome a definição do termo *primitivo* e *cultural* na perspectiva de hoje, mas a partir do contexto das décadas de 10 e 20 do século passado na Rússia revolucionária. Neste texto, encontramos explicitada a noção de primitivo e cultural não como superior e inferior, mais complexo ou menos complexo, apenas como referente aos homens nos primórdios da civilização.

como sendo uma síntese de múltiplas determinações que compõe as relações humanas de produção e reprodução da vida.

Os postulados expostos instrumentalizam a compreensão de que o homem se *hominizou* (conceito empregado por Leontiev, entre outros) ao superar sua condição animal em nível filogenético através da produção de sua subsistência, ou seja, ao realizar trabalho. Contudo, a manifestação de sua humanidade é apenas um potencial, uma possibilidade que está subordinada à apropriação dos bens culturais historicamente criados e acumulados, criações materiais e simbólicas cuja interiorização é indispensável para que haja o desenvolvimento do complexo psiquismo humano.

Segundo Leontiev (1975), a **hominização** refere-se ao processo que compreende as mudanças essenciais na organização física do homem, que corresponde ao nível de desenvolvimento filogenético, o qual praticamente desaparece com o surgimento da história social da humanidade. E foi sob uma forma particular, forma que só aparece com a sociedade humana, que as aquisições propriamente humanas se fixaram: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual (ontogênese).

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

(...) Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais nada o caso da atividade humana fundamental: o trabalho (Leontiev, 1975, pp. 265 e 267).

Com Vigotski, Leontiev e Luria, tem-se a defesa de que o psiquismo se forma histórica e socialmente, ou seja, em acordo com a *atividade humana*, com o modo como o homem retira do mundo a sua sobrevivência, como é alterado por ele, como supre e cria novas necessidades, e como, por esse processo, ele é formado e é alterado. O processo de apropriação do mundo é, ao mesmo tempo, o processo de formação das faculdades especificamente humanas e consiste em um processo ativo de reprodução dos traços

essenciais da atividade encarnada / acumulada em um objeto na história (Leontiev, 1975). Portanto, temos, por suas teorizações, que o homem não se revela como tal pelas marcações genéticas, mas por suas criações culturais.

Nos textos *O homem e a cultura* e *O desenvolvimento psíquico na criança*, Leontiev (1975) explicita a unidade entre o externo (realidade concreta, atividade prática) e o interno (personalidade humana, atividade intelectual). Em outras palavras, dedica-se ao estudo do desenvolvimento do psiquismo e da consciência da criança (interno) pela análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida (externo).

Mantendo a tese central da formação social da mente, e esmiuçando os processos de formação e de desenvolvimento do psiquismo humano, Leontiev (1975) apresenta dois conceitos essenciais: objetivação e apropriação. Por meio deles, explica a dinâmica e histórica relação entre o indivíduo e o mundo, e expõe como a mente humanizada de um indivíduo se forma com base nas experiências da sua e nas de outras gerações, ao mesmo tempo em que os homens humanizam a natureza.

Baseando-se em Marx, Leontiev (1975) afirma que o produto da atividade humana – o qual transforma a natureza, o homem e as relações com os outros homens – denomina-se **objetivação**. Assim, objetivação é a transferência da atividade física ou mental dos seres humanos para o produto desta atividade que encarna no mesmo uma função específica da prática social. O homem cria um instrumento de caça, por exemplo, e dá a ele uma função que não está no objeto, ou seja, é o pensamento humano objetivado, cristalizado, consolidado no instrumento. Quando a natureza é transformada em matéria-prima para a produção da sobrevivência, inaugura-se o descolamento do homem com relação à natureza (hominização). Um instrumento não é apenas um corpo físico, como para os animais, mas um meio de ação elaborado socialmente já que as operações de trabalho estão “cristalizadas nele”.

O desenvolvimento do psiquismo se consolida quando as objetivações humanas são apropriadas pelos seres humanos de geração em geração, num processo denominado educação. Com isso, considera que as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem por hereditariedade biológica (linha de desenvolvimento natural), mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes (linha de desenvolvimento social). O pensamento e o saber de uma geração, portanto, formam-se a partir da **apropriação** dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Veremos agora como Vigotski se apropria das investigações psicológicas acerca do desenvolvimento das funções psicológicas e propõe uma superação das mesmas ao defender a formação histórico-cultural do psiquismo.

3.2 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E A ATIVIDADE CRIATIVA

Ao discutir a sistematização do problema do desenvolvimento das **funções psíquicas superiores**, Vigotski (1997) afirma que, apesar da enorme importância que tem este estudo para compreender e explicar corretamente a totalidade das facetas da personalidade da criança, até sua época, não havia sido elaborado nenhuma delimitação clara desse âmbito, e tampouco se tomou consciência do ponto de vista metodológico dos problemas fundamentais.

Segundo o autor, tais problemas metodológicos fundamentais consistiam no modo unilateral das concepções tradicionais de reduzir funções complexas (sociais) a processos elementares (naturais) e considerar que as funções psíquicas superiores são regidas pelas mesmas leis “(...) como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança” (Vygotski, 1997, p. 12).

Esta confusão entre natural e cultural resulta de uma metodologia de investigação que desconsidera o desenvolvimento histórico dos mecanismos psicológicos dos homens primitivos aos dos homens culturais, sinalizando uma carência de apreensão das determinações concretas do movimento do real. Em outras palavras, uma psicologia que considera apenas o salto evolutivo do animal para o homem, porém ignora o desenvolvimento psicológico do homem no curso da história, pela qual só poderá alcançar conclusões abstratas e unilaterais. Na tentativa de superar esta psicologia animal, Vigotski (1997) afirma:

(...) O estudo do desenvolvimento cultural das funções psíquicas nos permite traçar o caminho do desenvolvimento da personalidade da criança. Nisso se manifesta o intento de criar a psicologia do homem, que é a meta de toda a nossa investigação. A psicologia está se humanizando.

(...) A psicologia busca aquelas formas especificamente humanas do determinismo, de regulação da conduta, que não podem ser simplesmente identificadas em modo algum com a determinação do comportamento animal ou reduzidas a ela. É a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro plano como o fator determinante da conduta do homem. Nisso consiste toda a idéia do desenvolvimento cultural da criança (p. 89).

Os métodos psicológicos da época de Vigotski, de tendências objetivas, mesmo diante de diferentes temas e procedimentos utilizados pelos psicólogos, estavam estruturados sobre uma base universal, um princípio, um esquema, um fundamento invariável: estímulo-resposta – tomado, nessa perspectiva, como o único que possibilitaria o estudo da conduta. Nesse sentido, “(...) a psicologia ignora a diferença essencial que pode se dar a respeito do método na investigação dos processos e funções inferiores elementares frente aos processos e funções complexas e superiores” (Vygotski, 1997, p. 53), organizando-se a investigação de ambos segundo o mesmo método. Com isso, o autor confirma a tese de que “(...) a psicologia geral e experimental ignoravam os problemas de desenvolvimento cultural e admitiam essencialmente que o estudo da psique e da conduta só poderia ser abordado do ponto de vista natural, como um processo da natureza” (p. 55).

Vigotski (1997) afirma que o método do E-R não é aplicável igualmente a todas as formas de conduta, inferiores e superiores, por resultar insuficiente para o estudo das funções superiores e inadequado à sua natureza, já que capta nelas o que têm de comum com os processos inferiores e não suas qualidades específicas.

O principal exemplo da insuficiência metodológica das teorias psicológicas naturalizantes é a análise do papel desempenhado pela linguagem. Segundo o autor, é importante que a investigação fisiológica admita e reconheça a “(...) peculiaridade quantitativa e qualitativa da palavra e a impossibilidade de estabelecer nesse plano uma comparação com os estímulos condicionados dos animais” (Vygotski, 1997, p. 60).

Ele traça uma contraposição entre a passividade do comportamento humano como característica fundamental do esquema E-R por incapacitar a captação de qualidades novas do comportamento. O emprego de ferramentas no trabalho permite certo domínio da natureza, uma dada compreensão lógica das causalidades postas pelo real que o transformam em um novo ser e se refletem no comportamento humano.

Sua tese principal é que, no centro do desenvolvimento, há “(...) um salto dialético que modifica qualitativamente a própria relação entre o estímulo e a resposta” sendo o processo de desenvolvimento psíquico do homem uma parte do desenvolvimento histórico da humanidade (Vygotski, 1997, p. 62).

O material eleito pelo autor para análise/investigação psicológica são algumas formas de condutas encontradas na vida cotidiana que são, ao mesmo tempo, “(...) formações históricas, sumamente complexas, de épocas muito remotas no desenvolvimento psíquico do homem”, tratando-se de modos ou formas de conduta “(...) que surgem de maneira estereotipada em determinadas circunstâncias” e que vêm a ser “(...) formas psicológicas petrificadas, fossilizadas, originadas em tempos remotíssimos, nas etapas mais primitivas do desenvolvimento cultural do homem”, surpreendentemente conservadas “(...) como vestígios históricos em estado pétreo e, ao mesmo tempo, vivo na conduta do homem contemporâneo” (Vygotski, 1997, p. 63).

Tais formas de conduta são consideradas como um ponto de partida para a aplicação do método proposto, podendo ser chamadas de funções psicológicas rudimentares – aquelas conservadas até hoje e “(...) que não realizam nenhuma missão especial na conduta do indivíduo e são vestígios de sistemas de comportamento mais antigos”. Elas funcionam, segundo o autor, como um “(...) documento do desenvolvimento”, “(...) provas de sua origem”, “(...) importantíssimos sintomas históricos” e, ainda, “(...) resíduos vivos do desenvolvimento histórico da conduta e não da evolução biológica” (Vigotsky, 1997, p. 65). Isso faz com que, unindo indissoluvelmente o passado e o presente, o estudo das funções rudimentares²⁹ se torne o ponto de partida da investigação sob a perspectiva histórica, mediante o experimento psicológico.

Para Vigotski (1997), deve-se buscar a gênese do desenvolvimento das funções e não simplesmente descrevê-las, assim, o procedimento metodológico de investigação da psicologia concreta é investigar o processo de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança que se inicia, primeiramente, com os processos de domínios dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, com os processos de desenvolvimento das funções psíquicas

²⁹ O teorizado pelos soviéticos nos remete à comparação com o escrito por Lukács (1981b, p. 2): “não podemos ter um conhecimento direto e preciso dessa transformação do ser orgânico em ser social. O máximo que se pode obter é um conhecimento *post festum*, aplicando o método marxiano, para o qual a anatomia do homem fornece a chave para a anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído — no pensamento — a partir daquele superior, de sua direção evolutiva, de suas tendências de desenvolvimento. A maior aproximação nos é trazida, por exemplo, pelas escavações, que lançam luz sobre várias etapas intermediárias do ponto de vista anatômico-fisiológico e social (utensílios, etc.)”.

superiores especiais: (...) atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. (p. 29). De modo que o grau de domínio do uso das ferramentas, ou seja, o sistema da atividade sinaliza o grau de desenvolvimento psíquico.

Atentando-se para os indícios do processo, pesando as diferenças entre o homem primitivo e o cultural, torna-se fecunda a transferência dos dados da psicologia étnica – que sistematiza as investigações sobre as formas de conduta rudimentares – para uma investigação psicológica experimental, que se debruce sobre as investigações das formas de conduta superior, tornando esse entrelaçamento de dados o foco que cruza todas as linhas de desenvolvimento cultural.

Acreditamos que as funções rudimentares e as superiores são os pólos extremos de um mesmo sistema de conduta, seu ponto inferior e superior que marcam os limites dentro do quais se localizam todos os graus e formas das funções superiores. Ambos os pontos, tomados em conjunto, determinam a secção do eixo histórico de todo o sistema de conduta do indivíduo (Vygotski, 1996b, p. 67).

O objetivo que encontramos no autor é o de conhecer como eram antes as funções psíquicas superiores, em que coexistiam em um mesmo sistema de conduta as funções rudimentares e ativas, o que nos brinda com um ponto de apoio para o enfoque histórico das funções superiores na relação da psicologia do homem primitivo com a psicologia humana superior.

Encontramos nestas investigações de Vigotski (1997) acerca da gênese e desenvolvimento dos atributos tipicamente humanos um campo fecundo para investigação da atividade criativa. Notamos que, ao tecer algumas considerações acerca do livre arbítrio, valendo-se de situações em que há uma colisão de processos nervosos contraditórios, interessa ao autor estudar o homem nessa situação delicada de exercício da liberdade de escolha. Ele cita a anedota do asno faminto de Buridan que morre de fome com feno colocados à mesma distância, à sua direita e à sua esquerda (gerando uma imobilidade mecânica), com a qual muitos comparam o homem e afirmariam ter ele o mesmo fim.

Para dar clareza em seu posicionamento teórico acerca da análise da capacidade humana de fazer escolhas, Vigotski (1997) cita outra passagem que retrata o estado de indecisão sobre se juntar ou não ao exército em que se encontrava o personagem Pierre Bezújov, de Tolstoi, em *Guerra e Paz*. O autor afirma ser essa situação demonstrativa de que

“(…) o homem, ao se encontrar na situação do asno de Buridan, recorre à ajuda de motivos ou estímulos auxiliares, introduzidos artificialmente. Um homem, no lugar do asno de Buridan, confiaria na sorte e dominaria assim a situação”, cabendo considerar as formas rudimentares da função eletiva – ponto fronteiro que separava uma época da outra no desenvolvimento da conduta – uma vez que “(…) na conduta de sujeitos que tenham crescido em condições de atraso cultural o feito de confiar a decisão à sorte desempenha um papel importantíssimo” (p. 72). Aqui, o autor se refere à nova relação entre conduta e estimulação, o novo princípio que é a intervenção ativa do ser humano (por exemplo: tirar cara ou coroa), sua conduta que consiste na criação de novos estímulos. Para ele, a parte mais importante da operação é “(…) a atividade peculiar do homem orientada para o domínio de sua própria conduta” (Vygotski, 1997, p. 76).

Apesar de caracterizar as operações de sorte como uma relação nova entre estímulos e resposta e de afirmar com relação à conduta mágica (embrião de certas tendências do pensamento em dada etapa) que “(…) o homem que confia pela primeira vez à sorte sua decisão deu um passo importante e decisivo no caminho do desenvolvimento cultural da conduta” (Vygotski, 1997, p. 73), e pontua que ela acaba se convertendo em algo que atrapalha o desenvolvimento posterior do pensamento. Diante disso, reafirma o autor seu interesse em demonstrar que “(…) a função rudimentar foi *a seu tempo* um momento muito importante e significativo no sistema de conduta do homem primitivo” (p. 73) [grifos nossos].

Além da *sorte*, Vygotski (1997) faz considerações acerca de outra função rudimentar da psicologia na vida cotidiana: a *memória cultural*, considerando ambas como formas rudimentares da *vontade cultural*, impossíveis aos animais. Cita como exemplo a solução criativa de dar um nó no tecido ou um pequeno papel embaixo do relógio como meios seguros de recordação. Ele explica que este ato de introduzir meios artificiais e auxiliares na memorização consiste na *criação ativa* e no emprego de estímulos na qualidade de *instrumento da memória*, traço de um comportamento novo e especificamente humano:

A criação e o emprego de estímulos artificiais na qualidade de meios auxiliares para dominar as próprias reações é precisamente a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar e acreditamos que a existência simultânea dos estímulos *dados* e os *criados* é o traço distintivo da psicologia humana (1997, p. 82) [grifos do autor].

Quanto à questão do desenvolvimento da vontade cultural, Vigotski (1996a) afirma que muitas investigações psicológicas se pautaram em estudos abstratos do desenvolvimento psíquico, ignorando o movimento dialético de transformação das necessidades, dos **interesses** e das funções psicológicas. Tal equívoco resulta, de acordo com Vigotski (1996a), na separação entre os processos psicológicos e as forças motrizes que o orientam. Para o autor, as forças motrizes do nosso comportamento variam em cada etapa do desenvolvimento, mas não de forma anárquica ou causal, senão que dentro de certa orientação da conduta.

Ao investigar o problema dos interesses na adolescência – etapa também chamada por ele de idade da transição, por intermediar a infância e a fase adulta –, Vigotski (1996a) observa que as investigações sobre este tema limitaram as pesquisas em leituras superficiais, pela própria inconsistência interna do método adotado. Para o autor, tal via de investigação é impotente na captação do processo de desenvolvimento das novas formações reais que surgem quando uma criança passa de uma etapa para outra³⁰, já que os mesmos mecanismos psicológicos podem se assemelhar em nível aparente em diversas fases do desenvolvimento, porém, em essência, podem ser regidos por um sistema de aspirações. O autor destaca:

Como já temos dito, a chave para entender a psicologia das idades se encontra no problema da orientação, no problema das forças motrizes, na estrutura das *atrações e aspirações (stremlenie) da criança*. Os mesmos hábitos, os mesmos mecanismos psicológicos da conduta, que desde um ponto de vista formal à primeira vista não demonstram diferenças essenciais nas distintas etapas da idade, se inserem, em diversas etapas da infância em um *sistema de atrações e aspirações* completamente distintos, com uma orientação do todo diferente e daqui surge a profunda *peculiaridade de sua estrutura, de sua atividade* e de suas mudanças em uma *dada* etapa da infância (Vygotski, 1996a, p. 12) [grifos do autor].

³⁰ Facci (2004), ao tratar do tema da periodização do desenvolvimento psicológico nas obras de Vigotski, Leontiev e Elkonin, afirma que os estágios de desenvolvimento, para esses autores, dependem das condições concretas histórico-sociais que exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico. Nesta perspectiva, os limites de idade não são espontaneamente manifestados em um processo maturacional, estes períodos se alteram com a mudança das condições histórico-sociais.

No período histórico em que Vigotski debruçou-se sobre esta temática, dentre as publicações mais recentes a este respeito, destacavam-se os estudos da chamada Teoria Estruturalista de Kurt Lewin (1890-1947), que trazia avanços científicos neste âmbito. Segundo Vigotski (1996a), a teoria estruturalista dos interesses originou-se com a intenção de abordar com profundidade o problema complexo da relação entre os interesses e o hábito, com base em investigações experimentais, o que possibilitou à ciência psicológica da época superar o unilateralismo formalista e concluir o seguinte:

(...) O hábito, por si mesmo, não provoca nenhuma tendência a continuar a atividade, pelo contrário, a tendência de continuar a atividade é independente, relativamente, da série de hábitos nos quais se realiza.

Cabe considerar como fato experimentalmente estabelecido que os hábitos e os mecanismos associativos não atuam de maneira caótica, (...) senão que todos eles são impulsionados para ação como momentos subordinados de uma estrutura geral, de um todo geral, de uma dinâmica geral dentro da qual adquirem seu significado funcional e seu sentido. (...) *Essas tendências dinâmicas integrais que determinam a estrutura da orientação de nossas reações são as que podemos qualificar de interesse com pleno fundamento* (Vygotski, 1996a, p. 17) [grifos do autor].

Vigotski (1996a) demonstra-se convencido pelos experimentos citados por Lewin, os quais possibilitaram estas conclusões a respeito dos interesses. Para ele, a nova teoria traz avanços para a compreensão da relação entre o biológico e o social, ao entender as aspirações e necessidades como processos integrais regidos pela dinâmica global da personalidade. Na perspectiva estruturalista, o autor põe em destaque a adoção do conceito de *desenvolvimento*, inaugurando uma nova forma, ontogenética, de compreender os interesses não mais como puramente inatos regidos pela atração interna, nem puramente adquiridos pela atração externa exercida pelos objetos, mas como um processo que se desenvolve de sua raiz orgânica em direção à personalidade como um todo.

Outro ponto apresentado pela teoria estruturalista, que, postula Vigotski, representou um avanço, diz respeito ao desenvolvimento de *novas necessidades* ou *quase necessidades*, a com base nas necessidades autênticas (inatas). Esta teoria reconhece que, ao longo do desenvolvimento, as necessidades autênticas se transformam qualitativamente, mantendo um vínculo genético com as necessidades vitais, todavia constituindo a nova e verdadeira esfera dos interesses humanos.

Quanto ao caráter objetivo/externo ou subjetivo/interno dos interesses, Vigotski (1996a) observa que a teoria estruturalista segue o mesmo caminho traçado por Hegel (1770-1831) ao reconhecer como unidade complexa e indivisível ambas as partes, ou seja, o homem estabelece uma relação peculiar com a realidade objetiva, uma vez que o interesse é uma tendência que incita para a atividade, modificando fundamentalmente a estrutura do meio.

Contudo, Vigotski (1996a, p. 21) observa que a teoria estruturalista apresenta limitação ao não captar a profunda diferença entre os interesses e as necessidades instintivas, porque “não leva em conta a natureza histórico-social dos interesses humanos”. Assim, a nova teoria compreende o desenvolvimento dos interesses com um processo natural de maturação biológica e, em consequência, não considera o processo de desenvolvimento histórico das novas formações.

A teoria estruturalista, ao mesmo tempo que trouxe contribuições, mostrou-se incapaz de explicar a base da ontogênese, ou seja, do movimento de conversão dialética da necessidade do homem em necessidade humana. E este é o ponto de partida das contribuições de Vigotski. Para ele, os interesses constituem um estado especificamente humano que diferencia o homem do animal, assim, ao desvendarmos a diferença da linha do desenvolvimento cultural e do natural, teremos a chave para entendermos corretamente as mudanças que se produzem na vida da criança e do adolescente. Explica Vigotski (1996a):

De fato só o homem no processo do desenvolvimento histórico consegue criar novas forças motrizes da conduta, tão só ao longo do processo histórico-social do ser humano surgiu, formou-se e se desenvolveu novas necessidades ao passo que as próprias necessidades naturais experimentaram uma profunda mudança no desenvolvimento histórico do homem (p. 21).

De acordo com Vigotski (1996a), para compreendermos o desenvolvimento dos interesses humanos, é necessário compreender o desenvolvimento cultural e psíquico do

adolescente. Essa forma superior de expressar a atração humana por algo de maneira consciente diferencia-se do impulso instintivo, que é uma atração em si.

Vigotski (1996a) assevera que há uma complexa relação entre a base biológica, orgânica, na formação dos interesses (complexo processo de formação superior), com o processo que é parte da vinculação geral da criança na vida do todo social a que pertence; todavia é na idade de transição (adolescência) que se manifesta com maior nitidez a relação entre as verdadeiras necessidades biológicas e os interesses (necessidades culturais superiores). De modo que estudar o desenvolvimento do interesse na adolescência é diferenciar, no desenvolvimento psíquico do adolescente, o processo de formação dos hábitos do processo de desenvolvimento dos interesses.

Defende Vigotski (1996a) que é preciso diferenciar, com suficiente clareza, o desenvolvimento da linha de orientação dos **motivos** impulsionadores do pensamento, sob o risco de não compreender “(...) o porquê se produz habitualmente no processo do desenvolvimento, no estágio mais crítico da adolescência, um baixo rendimento escolar e dos hábitos em geral antes estabelecidos, sobretudo, quando se solicita à criança um trabalho produtivo de caráter criativo” (p. 23).

Vigotski (1996a), ao revisar a literatura sobre o tema da adolescência, verifica que, em linhas gerais, os autores convergem na opinião de que há duas fases principais que se apresentam em diversos momentos de crise e de síntese, sendo uma fase marcadamente negativa (de supressão das atrações infantis) e outra de afirmação da nova orientação da conduta. A chave para compreender as fases marcantes deste processo de transição é investigar a conversão da atração em interesse (onde se observa o descenso e posterior ascensão da atividade criativa) sem perder de vista que o adolescente não é apenas um ser natural-biológico, senão também um ser histórico e social. Neste sentido, o autor destaca em diversos autores uma menção às diferenças observadas em adolescentes cuja vida exige uma entrada prematura ao mercado de trabalho; nestes casos, constou-se uma diferenciação no desenvolvimento do sistema de interesse que se restringe geralmente a uma fase mais curta, passando mais rapidamente para idade adulta.

Dando continuidade aos estudos de Vigotski acerca das necessidades e motivos, Leontiev (1969) afirma que há em comum entre os homens a necessidade *de algo*, ou seja, tem sempre um objetivo, uma finalidade que estimula a atividade e será alcançada e satisfeita caso haja condições determinadas; e a necessidade, que pode se repetir, possui sempre um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira de satisfazê-la. Assim sendo, as necessidades se caracterizam por seu “conteúdo objetivo”, pelas “condições do meio”: “Daí

resulta que *toda necessidade é uma das formas particulares de refletir-se a realidade*” (Leontiev, 1969, p. 343) [grifos do autor, tradução nossa].

À medida que se torna complexa a estrutura do homem (por estar submetido a leis que atuam em sua vida social), suas necessidades são mais ricas e variadas, ou seja, as necessidades se desenvolvem conforme se amplia o círculo de objetos e de meios para satisfazê-las (Leontiev, 1969).

Comparados com os animais, os homens se diferenciam devido ao objeto da necessidade e a forma de satisfazê-la: “o homem elabora e produz com seu trabalho os objetos que satisfazem sua necessidade (...) no homem aparecem outras muitas necessidades” (Leontiev, 1969, p. 344) [tradução nossa]. Diferentemente dos animais, os homens produzem objetos que os auxiliam na satisfação de suas necessidades, tais produções modificam o mundo e os homens. Nesse processo, emergem novas necessidades de caráter social de modo que já não se encontre mais vinculada à necessidade biológica e sim à necessidade da vida em sociedade. Estas novas necessidades, que demandam a criação de novos meios para satisfazê-las, são chamadas por Leontiev (1969) de necessidades materiais superiores e necessidades espirituais³¹:

Começam a formar parte das necessidades superiores, em primeiro lugar, a necessidade de objetos materiais criados pela produção social e postos a serviço do homem (objetos caseiros, instrumentos para o trabalho, etc.); estas são as necessidades materiais superiores. Ademais, os objetos ideais começam a formar parte das necessidades superiores humanas, tais como a arte, os conhecimentos, etc. estas são as necessidades estéticas, de cultura, etc., que, no conjunto, são denominadas de necessidades espirituais (p. 344) [tradução nossa].

De acordo com Leontiev (1969), ao longo do desenvolvimento da história da humanidade, surgiram novas necessidades vinculadas à aparição de novas maneiras de satisfazê-la, e estas necessidades se satisfazem apropriando-se do conteúdo dos objetos produzidos pelos homens e utilizando-os. Tal possibilidade de apropriação e utilização é determinada pelas relações sociais, em que, no caso de uma sociedade dividida em classes, o

³¹ As necessidades espirituais não devem ser compreendidas em contraposição às materiais, já que possuem materialidade, são criadas pelas condições objetivas e sua satisfação também é necessariamente determinada pelas condições materiais.

acesso às criações humanas estará reduzido ou ampliado de acordo com a classe a que se pertence.

Em termos psicológicos, as necessidades do homem, ou ainda, a busca de um objetivo que satisfaça alguma necessidade, manifestam-se na forma de desejos e tendências que regulam a atividade humana na forma de motivação. Leontiev (1969) conceitua *motivo* como “aquilo que, ao se refletir no cérebro do homem, excita-o a atuar e dirige esta atuação para satisfazer uma necessidade determinada” (p. 346) [tradução nossa].

O autor afirma que é própria da atividade humana, em decorrência da divisão social do trabalho, executar uma sequência de ações que, em conjunto, suprem uma necessidade, de modo que cada **ação** possui um motivo parcial e uma satisfação parcial; também ocorre de um mesmo motivo originar diferentes ações com fins distintos, ou ainda uma mesma ação ser originada por motivos diferentes. Mas o que merece maior destaque é que se devem diferenciar os motivos da atividade (por exemplo, cozinhar um alimento) os quais são distintos dos fins de cada ação que compõe esta mesma atividade (por exemplo, a ação que tem por finalidade acender o fogo).

Distinguir o motivo da atividade do fim da ação se faz necessário, uma vez que, na grande maioria das situações, as atividades humanas são constituídas por um complexo conjunto de ações, e o conteúdo de uma ação individual possuiu sentido racional somente quando analisada a atividade da qual esta ação faz parte.

Leontiev (1975) explica que o conteúdo de uma ação, isto é, aquilo que constitui seu objeto nos seres humanos vincula-se ao *significado da ação*. O significado da ação é, por sua vez, aquilo que o sujeito faz (por exemplo, acender o fogo), cujo sentido racional só pode ser compreendido se conhecermos o *motivo* que gera a ação (cozinhar um alimento que saciará a fome). É notável que acender o fogo não supre diretamente a necessidade de alimentação, ela apenas compõe uma parte no conjunto das ações culturais que são motivadas pela fome. No entanto, no caso específico da relação capital-trabalho em nossa sociedade, a ação de produzir carros quando se tem a necessidade de comida ou de roupas apresenta-se como uma ruptura no sentido lógico da atividade vital de produção de subsistência.

Por meio das teorizações de Leontiev, Duarte (2004), após se debruçar sobre o fenômeno da alienação, afirma que, no modo de produção capitalista (com a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção), tanto para o indivíduo como para a sociedade ocorre uma ruptura entre o **significado** e o **sentido** da ação. Para o autor, no que se refere aos processos psicológicos, a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas

tem como uma de suas consequências o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana.

Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo dessa atividade, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho. O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo. Sem a possibilidade dessa objetivação, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento. Igualmente o indivíduo não tem na atividade de trabalho, com raras exceções, algo que o impulse a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano (Duarte, 2004, p. 58).

A compreensão da consequência da realização de uma atividade cujo resultado satisfaça uma necessidade humana (material ou espiritual) é elemento motivador que pode direcionar o surgimento de interesses. Alerta Leontiev (1969) que a formação dos interesses possui papel preparatório das atividades futuras das crianças e dos jovens, além disso, acrescenta ele: “*a existência de interesse é uma das condições principais para a atividade criadora no trabalho*” (p. 351) [grifos do autor, tradução nossa].

Ao revisar os estudos mais específicos sobre a capacidade imaginativa ou imaginação criativa, Vigotski (1996b), novamente, criticou a velha psicologia soviética, representada por W. Wundt (1832-1920) e T. Ribot (1839-1916), a qual, prezando pela objetividade, compreendia a atividade psíquica do homem como combinações mecanicamente associativas das impressões acumuladas anteriormente.

Em outras palavras, estes psicólogos descobriram o substrato real da imaginação, a conexão desta com a experiência anterior, com as impressões acumuladas. Porém o outro aspecto do problema, no que consiste em demonstrar o que é que constitui a base da atividade na imaginação, que permite representar de

forma totalmente nova, em uma nova combinação, todas essas impressões acumuladas, não o resolveu, senão que o ignoraram (Vygotski, 1996b, p. 423).

Outra corrente psicológica lembrada por Vigotski é a idealista ou intuitivista, representada em especial por W. James (1842-1910) e E. Bergson (1859-1941), a qual refutava a conceituação associacionista em favor de uma concepção da imaginação entendida como elemento natural da consciência, tratando a percepção interna do mundo externo como uma capacidade inata de imaginar (criar) e memorizar. Portanto, ambas as abordagens apresentaram definições que careciam de diferenciação entre memória e imaginação. A este respeito, Vigotski (1996b) afirma:

Quando tinham que explicar como é que surge a atividade criativa na consciência, os idealistas respondiam que a imaginação criativa é típica da consciência, que a consciência cria, que são próprias dela formas apriorísticas, nelas que são criadas todas as impressões da realidade externa. Do ponto de vista dos intuitivistas, o erro da psicologia associacionista se origina em partir da experiência humana, de seus sentimentos, de suas percepções, como momentos principais da psique, devido ao qual eles foram incapazes de explicar como surge a atividade criativa em forma de imaginação. Na verdade, dizem os intuitivistas, toda a atividade da consciência humana está impregnada de um princípio criador. Nossa percepção só é possível porque o homem acrescenta algo ao que ele percebe da realidade externa. Portanto, nas correntes idealistas atuais, duas funções psicológicas trocam de lugar. Se a psicologia associacionista reduzia a imaginação à memória, os intuitivistas tratavam de mostrar que a própria memória não é mais que um caso particular da imaginação. Dessa forma, os idealistas chegam com frequência a considerar a percepção como um caso especial da imaginação. A percepção, segundo eles, é uma imagem figurativa da realidade criada pela mente, que é baseada em um ponto de apoio na impressão externa que deve a sua

origem e aparição à atividade criativa de sua própria cognição (pp. 425-426).

Segundo o autor, a controvérsia entre as concepções materialista e idealista se resume em que ambas ignoravam o fato de que não encontramos diferença entre a memória e a imaginação na atividade em si desta última, senão que nos motivos que provocam essa atividade criativa, ou seja, a intencionalidade. Ao ignorarem a força motriz deste fenômeno, fecharam as portas para compreensão da origem da capacidade criativa no processo de desenvolvimento do psiquismo.

Vigotski afirma que este problema começou a encontrar sua solução com o surgimento da Psicologia Infantil, campo de estudo cujas teorizações também são alvo da análise e crítica de autor, especialmente referente aos trabalhos de S. Freud (1856-1939) e J. Piaget (1896-1980).

De acordo com Vigotski, Freud considerava que a imaginação está presente na consciência da criança desde o início de sua vida na forma de consciência alucinatória e que sua dinâmica psíquica é regida, inicialmente, pelo princípio de prazer (e, posteriormente, predominaria o princípio de realidade), ou seja, dirigida para sua satisfação e não direcionada para a realidade. Piaget elabora sua teoria sobre o desenvolvimento intelectual coerente com a teoria psicanalítica, afirma Vigotski, e um bom exemplo disso é a definição de pensamento egocêntrico infantil piagetiano como um solipsismo, ou seja, um mundo de criações próprias (apartado da realidade) que, ao longo do crescimento da criança, começa, paulatinamente, a ser penetrado pela realidade até alcançar o pensamento lógico realista do adulto.

Piaget, assim como outros investigadores, é tributário de Freud. (...) Portanto, estes autores consideram a imaginação em suas formas primárias como uma atividade inconsciente, como uma atividade que serve não ao conhecimento da realidade, senão à obtenção de prazer, como uma atividade não social, de caráter incomunicável (Vygotski, 1996b, p. 429).

Com base em diversas investigações sobre o comportamento infantil, em especial as pesquisas de F. Buytendijk (1887-1974) e E. Bleuler (1857-1939), Vigotski concluiu que a forma primária de imaginação está voltada para a satisfação real das necessidades vitais, não alucinatórias, e que existe uma clara ligação entre o desenvolvimento da linguagem e o

desenvolvimento da imaginação criativa. Esta última conclusão, a respeito do papel da apropriação da linguagem como impulsionadora da imaginação, baseou-se no acesso a estudos com pessoas cujas deficiências físicas dificultavam o domínio da linguagem, influenciando também negativamente na capacidade criativa. Aqui, chegamos a um ponto fundamental para compreensão do desenvolvimento da criatividade, focado por Vigotski na elaboração de suas contribuições teóricas. Esclarece ele:

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, lhe brinda com a possibilidade de representar-se tal qual o objeto que não é visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de liberar-se do poder das impressões imediatas, saindo para além dos seus limites (Vygotski, 1996b, p. 432).

Vigotski (1996b) compreende que as tentativas sem sucesso de analisar a fantasia se devia à maneira unilateral de desconsiderar a vida intelectual. Por defender esta ideia, relembra que o poeta russo A. Pushkin, no final do século XIX, já havia dito que a imaginação é tão necessária para geometria como para poesia.

As pesquisas com pessoas acometidas por enfermidades que alteravam as funções psicológicas superiores, vêm de ao encontro da defesa de Vigotski (1996b) quanto à centralidade da linguagem na vida do homem. Observou-se que as alterações na base da linguagem e do *pensamento em conceitos* culminam em maior dependência das percepções diretas, concretas, impossibilitando a imaginação, a criação de algo diferente da situação imediata, a repetição de uma frase errônea do ponto de vista da impressão imediata, ou ainda a definição do que *não* é um objeto e para quê ele *não* serve. Dentre os exemplos, cita o caso de uma pessoa incapaz de pegar um copo de água quando ordenado, mas que realizava perfeitamente esta operação quando tinha sede; ou uma enferma que não podia repetir a frase “a neve é negra”. Sobre estas alterações o autor afirma:

Poderíamos dizer que a conduta dos enfermos nos surpreende, sobretudo, por sua falta de liberdade; um homem incapaz de fazer algo se não impulsionado diretamente pela situação concreta, não pode criar uma situação, transformá-la, sentir-se

livre da influência direta de estímulos internos e externos (Vygotski, 1996b, p. 206).

Para Vygotski (1996b), é de grande interesse a investigação destes casos patológicos como material de pesquisa sobre as mudanças no desenvolvimento normal. A perda da capacidade criativa em consequência de alterações nas funções psicológicas superiores possibilita o acesso às formas mais primitivas da conduta, em que a não liberdade ou a total dependência da situação concreta condiciona o comportamento que se limita ancorado na situação percebida.

É importante destacarmos, com base nos elementos fornecidos por estas pesquisas, o papel fundamental do pensamento em conceitos para expressão livre e intencional da ação criativa. Trata-se da apropriação dos conceitos, em outras palavras, quando aprendemos a nomear o que existe e compreender conceitualmente a sua função, temos as condições *sine qua non* para manifestação da criatividade.

Creemos que os exemplos expostos são mais que suficientes para esclarecer a simples idéia de que a imaginação e a criatividade, relacionadas com a livre elaboração dos elementos da experiência, sua livre combinação, exige, como premissa indispensável, a liberdade interna do pensamento, da ação, do conhecimento que só alcançaram os que dominam a formação dos conceitos. Não em vão, a alteração dessa função reduz a zero a imaginação e a criatividade (Vygotski, 1996b, p. 207).

É na adolescência que, pela primeira vez, a imaginação estabelece estreita relação com o pensamento em conceitos. A memória, a atenção, a percepção visual-direta, a ação volitiva, toda a personalidade sobre uma reestruturação e a imaginação não é separada de todo esse complexo processo de mudanças da vida mental do adolescente (Vygotski, 1996b).

Vygotski (1996b) chama atenção para os estudos de E. Jaensch acerca da transição entre a predominância da memória eidética – que são representações formadas pela percepção visual-direta da realidade e um tipo de memorização típica da infância – para a memória lógica vinculada ao pensamento em conceitos.

Com a passagem ao pensamento em conceitos, as imagens eidéticas vão desaparecendo e temos de supor a priori que, no estágio da maturação sexual, desapareçam de tudo, já que tal estágio significa a passagem do pensamento concreto, visual-directo ao pensamento em conceitos (p. 210).

A fantasia na idade de transição se caracteriza por reunir momentos concretos (visual-direto) e também abstratos (conceitual), essa afirmação é explicada por Vigotski (1996b) quando relaciona o jogo infantil sendo sucedido pela imaginação do adolescente. Teoriza que a criança busca objetos e temas reais da vida para seus jogos, mas sabe distingui-los do mundo autêntico, o adolescente deixa de jogar e passa a sonhar acordado. Em outras palavras, a imaginação do adolescente “rompe” sua relação com os objetos da realidade, de modo que, com uma base concreta, a fantasia vai se fazendo cada vez mais abstrata. Deste ponto de vista, a imaginação, de acordo com Vigotski (1996b), “(...) é uma atividade transformadora, criadora, que vai do concreto ao concreto novo” ou “do concreto dado ao concreto criado” com a ajuda da abstração (p. 220) [tradução nossa].

Vigotski (1998) defende que é falsa a ideia de que a criança é mais criativa do que o adulto. Para ela, a viva fantasia infantil é muito mais pobre que a do adolescente, ela não está determinada pela riqueza e abundância de suas representações, deve-se a uma maior intensidade de seus sentimentos, à sua maior excitabilidade, e sua falta de espírito crítico. Graças à aproximação do pensamento em conceitos e a fantasia (que é uma das manifestações da atividade criadora do ser humano), o adolescente amplia consideravelmente sua criação objetiva, por exemplo, seus planos de vida, sua futura profissão, ou seja, emerge a possibilidade de projetar-se para o futuro.

Para Vigotski (1998), o desejo não satisfeito é um estímulo que incentiva a fantasia. A atividade criadora no trabalho, caracterizada como uma busca incessante de métodos melhores para efetuar-lo, é direcionada por interesses concretos de resolução de problemas cotidianos. Tais resoluções criativas podem ser vinculadas ao domínio de conhecimentos necessários para alterar o existente.

Luria (1986) entendia que a estruturação da linguagem e seu papel na comunicação e formação da consciência constitui uma parte importante dos estudos da psicologia. Por pretendermos compreender as elaborações criativas que possibilitaram os avanços tecnológicos que tanto nos encantam, julgamos indispensável nos valermos destas

investigações acerca da origem e desenvolvimento da linguagem e compreendermos como foi possível ao homem desenvolver a capacidade de penetrar na essência das coisas que existem ao ponto de saltar das pinturas rupestres para o Hamlet de Shakespeare. Luria (1986) afirma que:

(...) o homem não se limita à impressão imediata do que o circunda, está em condições de ultrapassar os limites da experiência sensível, de penetrar mais profundamente na essência das coisas. O homem pode abstrair relações em que se encontram.

As coisas, então, não são captadas somente de forma imediata, mas sim pelos reflexos de seus enlaces e relações. Portanto, ultrapassamos os limites da experiência sensorial imediata e formamos conceitos abstratos que permitem penetrar mais profundamente na essência das coisas (p. 11).

Luria (1986) cita um experimento realizado com diferentes espécies animais, inclusive macacos, em que se observou a conduta animal dominada pelos traços da experiência imediata, incapaz de “captar” um princípio abstrato mesmo diante de grande repetição³². Ele explica que a criança entre três e quatro anos, com poucas repetições desta mesma experiência, já “capta” com facilidade este princípio. Comparando a relevância da passagem do inorgânico ao orgânico, o autor destaca a passagem do sensorial ao racional, do orgânico ao social³³:

(...) o homem dispõe, não só de um conhecimento sensorial, mas também de um conhecimento *racional*, possui a capacidade de

³² Nesta experiência, denominada Buytendijk, aves, cães e macacos eram observados na seguinte situação: quando era feita a disposição de alimento em um recipiente na frente do animal, corria-se até ele e o consumia. Na sequência, o alimento era colocado no recipiente seguinte, à frente do recipiente anterior, sem que o animal tivesse visto, e a conduta do animal era de retornar ao último recipiente onde encontrou comida, mesmo com intensa repetição.

³³ Aqui também, encontramos semelhante comparação feita por Lukács quando afirma que: “A ciência atual já começa a identificar concretamente as pegadas da gênese do orgânico a partir do inorgânico e nos diz que, em determinadas circunstâncias (ar, pressão atmosférica, etc.), podem nascer complexos extremamente primitivos nos quais já estão contidas em germe as características fundamentais do organismo. Quanto ao ser social, é análogo o lugar que aí assume a vida orgânica (...)” (Lukács, 1981b, p. 2).

penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos do sentido (...)

O significado disto é que o comportamento animal não ultrapassa os limites da experiência sensível imediata, enquanto que o homem assimila facilmente esse princípio abstrato, reagindo não de acordo com a experiência imediata, passada, mas em correspondência com o princípio abstrato dado. O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos (Luria, 1986, pp. 12-13) [grifo do autor].

É possível concluirmos que, para Luria (1986), explicar a passagem do sensível ao racional é investigar o homem e suas condições materiais, ou seja, estudar suas relações sociais como formas de vida compreendidas historicamente.

Coerente com a teoria marxista, Luria (1986) via na atividade humana caracterizada pelo trabalho o primeiro fator criador de novas formas de comportamento, destacando que, ao longo da história da humanidade, o aparelho biológico do homem não sofreu alterações significativas, já a atividade humana conferiu mudanças cruciais. Para ele, o segundo fator que diferencia o comportamento humano é a aparição da linguagem, cuja origem remonta às necessidades produzidas pela divisão do trabalho social, “(...) surgiu nas pessoas a necessidade imprescindível de uma comunicação estreita, a designação da situação laboral na qual tomavam parte, ocasionando a aparição da linguagem” (Luria, 1986, p. 22).

Luria (1986) também se pauta em estudos interculturais e afirma que, inicialmente, a linguagem tinha relações estreitas com gestos e sons inarticulados. Progressivamente, criam-se sistemas de códigos mais complexos que passam a designar objetos e ações. Ainda mais tarde, formam códigos sintáticos, que são de ordem mais complexa, capazes de nomear frases inteiras, evidenciando que a linguagem pode se liberar da prática, já que esse sistema de códigos é capaz de transmitir qualquer informação.

Vigotski explicita que a apropriação dos signos em forma de conceitos possibilita um salto qualitativo no desenvolvimento humano por simbolizar internamente o mundo externo, liberando-o do imediatismo da ação direta com a natureza, constituindo seu mundo interno. O processo de aprendizagem da escrita, partindo de conceitos espontâneos (aprendidos no período anterior à idade escolar) para os conceitos científicos (aprendidos na escola) origina

uma mudança radical das características gerais psíquico-intelectuais da criança. “Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (Vigotskii, 1988, p. 116).

Sobre a formação dos conceitos, Vigotski (2000, p. 246) afirma que “é, em termos psicológicos, um ato de generalização”, a apropriação de novos conceitos complexifica esta capacidade de generalização em tipos cada vez mais elevados, de modo a desenvolver toda uma série de funções, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, essenciais para constituição de um sujeito criativo.

Se as produções humanas são compreendidas em uma perspectiva dialética que relaciona passado (apropriação dos que os outros homens produziram) e futuro (novas objetivações), também dialeticamente consideramos a razão humana capaz de abarcar suficientemente os elementos da realidade a ponto de poder transformá-la criativamente em favor de si e dos outros homens. Isso nos permite concluir que a defesa do papel relevante do conteúdo científico, ao dar destaque para o conhecimento humano conhecido e acumulado historicamente, está longe de ser dogmatismo quando se compreende que a realidade e o homem estão em constante transformação. Portanto, o ensino da linguagem, a apreensão dos conceitos, é um empoderamento, qualifica no mundo dos humanos, possibilita o ser genérico, organiza o mundo caótico de simpráxico (prática) ao sinsemântico (da representação).

Para Vigotski (1998), a atividade de combinar e de criar é atributo essencialmente humano que permite a cristalização das suas fantasias nos objetos (produtos de processos criativos). Salienta que as bases para esta capacidade de criação estão na combinação da experiência acumulada com o novo, alavancada pela necessidade da adaptação.

O cérebro não se limita a um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e planejamentos. (...) É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica seu presente (Vigotskii, 1998, p. 9).

Esta forma de conceber as criações humanas vinculadas diretamente com a realidade (passado e presente concretizados nos objetos) permeia inteiramente a vida imaginativa do

homem, inclusive nos mitos, sonhos, contos, lendas, etc. De acordo com o psicólogo soviético, nem mesmo as maiores fantasias fogem a esta subordinação da imaginação ao real, ou seja, elas nada mais são do que novas combinações dos elementos tomados da realidade.

Tal constatação indica a necessidade de buscarmos na literatura, em especial no campo da Psicologia do Trabalho, investigações que revelem a situação concreta da atividade produtiva para delas derivarmos os limites e possibilidades de um trabalho criativo na contemporaneidade.

4 DA PSICOLOGIA DO TRABALHO PARA PSICOLOGIA DO HOMEM TRABALHADOR

Nesta seção, apresentaremos as proposições teórico-práticas hegemônicas no campo da Psicologia do Trabalho, retomando as tentativas de conceituação da criatividade, já analisadas na primeira seção. Nosso objetivo é discutirmos o desenvolvimento histórico dos estudos da Psicologia aplicado ao setor produtivo e ao contexto atual de ampliação do nível de alienação e exploração dos trabalhadores, sua precária formação, bem como suas implicações para a compreensão da atividade criativa. Situar a história da Psicologia e, especialmente, a história do emprego dos estudos psicológicos em demandas do mundo do trabalho é uma exigência indispensável nesta investigação acerca das contribuições desta ciência para a compreensão da atividade criativa.

Nesta articulação entre Psicologia e a subordinação do homem ao capital, Frederick Taylor (1856-1915), Henry Ford (1863-1947) e Ohno Taiichi (1912-1990)³⁴ deixaram um legado cujo conteúdo, altamente criativo, trataremos aqui. As contribuições dos modelos de organização do trabalho denominados Taylorista, Fordista e Toyotista expressam a materialidade das demandas daquele tempo, que “coincidem” com o nascimento da Psicologia do Trabalho – início do século XX. Em essência, verifica-se um processo de agudização das práticas por eles apregoadas, já que ainda hoje se mantém a necessidade de desenvolver/planejar técnicas de ajustamentos da conduta humana que contribuam com o processo produtivo. Após cerca de um século acumulando uma produção intensa de soluções criativas aplicadas ao controle do processo produtivo, assistimos a um resultado assombroso de avanços tecnológicos à custa do aprofundamento da miséria e do sofrimento da classe

³⁴ Como já é bastante divulgado, e com base em estudos de suas obras, podemos afirmar que Frederick Taylor (1995), engenheiro norte americano, em seu livro *Princípios da Gerência Científica*, propunha a utilização de métodos científicos na administração de empresas (como o uso do cronômetro para o rígido controle do tempo de trabalho e planejamento da produção). Henry Ford (1922), empresário norte americano proprietário de Ford Company, aperfeiçoou o modelo taylorista na produção de automóveis e introduziu o uso da esteira para acelerar o ritmo da produção de seus automóveis. Ohno (1997), gerente da empresa de automóveis japonesa Toyota, por sua vez, foi responsável por aperfeiçoar o modelo taylorista-fordista com as estratégias de gestão do modelo *just time*, intensificando o controle do tempo de produção e programando a fábrica para evitar estocagem. Tão grande foi a influência das proposições de Taylor, Ford e Ohno, que os rearranjos no processo produtivo mundial são até hoje reconhecidamente inspirados nesses modelos, geralmente mesclados.

trabalhadora³⁵. Tal constatação não nos sinaliza outra coisa senão a necessidade lutarmos pela socialização do que é produzido pelo coletivo, ou seja, lutarmos e construirmos outro patamar de sociabilidade, que supere a subordinação do homem ao capital (garantido pela propriedade privada dos meios de produção), incorporando os avanços conquistados e acumulados historicamente pelo coletivo dos homens.

Discutiremos, aqui, soluções criativas formuladas no contexto de mundialização do capital, que, por sua eficácia e engenhosidade, influenciaram a produção industrial de todo o globo, com destaque para as consequências destas estratégias para a vida do trabalhador. Temos em vista que, para Vigotski (2004), o indivíduo só existe como um ser social, como membro de uma sociedade que o “reveste”, anterior e independente de sua vontade, de modo que a composição de sua personalidade contenha um caráter dependente deste modo de sociabilidade. Assim, por pretendermos situar a atividade criativa no contexto de produção da vida do tempo presente, nós traçaremos, em linhas gerais, um panorama histórico da lógica estrutural de reprodução do capital.

Em Marx (2011, p. 28), encontramos a defesa de que “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado”. Assim sendo, perseguiremos os elementos para a apreensão das relações sociais de produção cuja materialidade está transposta na personalidade do trabalhador que cria ou apenas reproduz.

Por fim, ocupar-nos-emos em apontar algumas implicações da atual conformação das relações de produção capitalistas – incluindo a psicologia aplicada ao trabalho e à educação profissional – para as condições do desenvolvimento psicológico de um trabalhador criativo.

³⁵ Ao analisarem as transformações atuais do capitalismo, alguns autores (Antonio Negri, Michael Hardt, Maurizio Lazzarato, Giuseppe Cocco) passaram a considerar que não mais vivemos em um modo de produção de predomínio industrial, cuja atividade vital de metabolismo entre o homem e a natureza (o trabalho material) perdeu expressão se comparada ao trabalho imaterial (Lessa, 2005). Estaríamos, então, vivendo em uma sociedade que se reproduz hegemonicamente pela produção de conhecimento, pelo trabalho intelectual, o que implicaria em transformações radicais na forma de compreender o capitalismo e as relações sociais derivadas dele, bem como a revogação das teses marxianas. Lessa (2005) denuncia o caráter conservador e fetichizado da hipótese formulada pelos teóricos do trabalho imaterial, além das interpretações problemáticas das obras de Marx. O autor considera que “novas formas de articulação entre trabalho produtivo e improdutivo” deram outra conformação às classes sociais e, portanto, à luta de classes, porém “sem tocar na essência da sociabilidade” (Lessa, 2005, p. 73). Para Antunes (2005), as tendências de maior intelectualização do trabalho fabril ou o aumento do trabalho qualificado, paralelamente à desqualificação e subproletarização não permitem concluir pela perda da centralidade do trabalho. Tumolo (1998) identifica que a referência matricial de boa parte dos autores que advogam o fim da centralidade do trabalho e da classe trabalhadora é o filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas; afirma também que a categoria analítica fundamental para compreensão da centralidade do trabalho é *trabalho produtivo*, que produza mais-valia: “Trabalho produtivo pode ocorrer numa empresa industrial ou numa empresa escolar, numa empresa hospitalar ou numa empresa que presta serviço de limpeza etc.” (p. 58).

4.1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA MANUTENÇÃO DA RELAÇÃO CAPITAL/TRABALHO

Embora o trabalho seja o ato fundante da humanidade – já que, ao realizar trabalho, o homem funda a história da humanidade –, a necessidade histórica de investigar a si próprio, à sua atividade produtiva, considerando o psiquismo ou o comportamento como objeto de estudo, consiste em um evento datado historicamente. Somente com o advento do capitalismo, mediante transformações no modo de produzir a vida, ou seja, das relações sociais de produção, tornou-se possível uma noção de individualidade e das primeiras sistematizações sobre uma ciência independente que se debruçasse sobre os fenômenos psicológicos (Cambaúva, 2000).

A ampliação da circulação de mercadorias, objetivando o acúmulo de capital, impulsionou o domínio dos elementos da natureza. Assim, na história humana, quando suficientemente desenvolvidas as bases materiais (necessidades de alimentação, proteção, etc.), tornou-se acessível aos homens ir além de uma posição contemplativa da sua própria existência, cuja marca principal era a predestinação divina. Em outras palavras, diferentes formas de garantir a existência humana corresponderam a diferentes formas de apreender a sociedade, o trabalho e o próprio homem. As explicações humanas acerca de si (o pensamento, as ideias), acerca dos outros homens e do mundo são determinadas dialeticamente (e não de forma linear) pelas condições materiais, é um *concreto pensado* cuja correspondência com o real está mais ou menos acessível à mente humana condicionada ao nível de desenvolvimento das forças produtivas.

Ao tomar consciência da capacidade de transformação do que é dado pela natureza, e de transformação de si próprio como extensão da natureza, inauguram-se os estudos de como aperfeiçoar esta capacidade. Neste sentido, com o capitalismo, o homem não se remete mais predominantemente ao exterior para se reconhecer: é sua eficiência, sua capacidade, sua produção que vão validar sua existência (Cambaúva, 2000, p. 85).

Falando de outro modo, tomando a Antiguidade Grega e a Idade Média como comparação, observou-se que o modo de produção nestes períodos era pouco desenvolvido se comparado à Idade Moderna, de modo que as múltiplas determinações que davam concretude e materialidade às ideias se limitavam àquele domínio da natureza necessário ao consumo imediato. Em consequência disso, a desigualdade entre os homens (objetivada pela escravidão) era explicada pela predestinação: uns nasciam para pensar, outros para suprir as

necessidades dos que nasceram para pensar. Esta explicação era justificável e coerente com a consciência humana forjada naquela forma de produzir a vida. A classe que se mantinha favorecida com esta ordem, os cidadãos gregos, avaliava (pensava e julgava) o escravo e o artesão na qualidade de suas tarefas e serviços prestados, e se autoavaliava pela qualidade de argumentar, descrever, classificar, fazer diferenciações e ver semelhanças entre as coisas do mundo (Nagel, 1985, pp. 1-2).

As incessantes transformações no modo de os homens produzirem suas vidas concorreram para que, no início do século XII, predominassem em toda a Europa explicações religiosas, guiadas pelas Leis Divinas, para justificarem a hierarquização da sociedade. No período, a forma de produzir a subsistência continuou a se limitar, majoritariamente, ao necessário para o consumo imediato. O trabalho realizado pelos homens pouco se alterou, manteve seu caráter negativo (de pouco valor), mas passou a ser considerado castigo divino para expiação dos pecados, dando, em certa medida, continuidade às explicações exteriores ao mundo dos homens para as desigualdades socioeconômicas.

O desenvolvimento do modo de produção capitalista, que teve seu início aproximadamente no século XV na Europa Ocidental, resguardando as especificidades de cada país, ocorreu concomitante à luta da burguesia pela liberdade comercial, pelo direito ao lucro, pelo acesso à ciência/tecnologia e impulsão ao desenvolvimento das forças produtivas que favorecessem a troca de mercadorias. Sobre a superação das contradições em choque e o consequente fim das velhas formas de relações humanas feudais, conflitivas com o sistema econômico em ascensão, é encontrada uma clara referência no texto de Engels *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, escrito na Alemanha no início de 1880:

Quando nasce nos homens a consciência de que as instituições sociais vigentes são irracionais e injustas, de que a razão se converteu em insensatez e a bênção em praga, isso não é mais que um indício de que nos métodos de produção e nas formas de distribuição produziram-se silenciosamente transformações com as quais já não concorda a ordem social, talhada segundo o padrão de condições econômicas anteriores. E assim já está dito que nas novas relações de produção têm forçosamente que conter-se – mais ou menos desenvolvidos – os meios necessários para pôr termo aos males descobertos. E esses meios não devem ser tirados da cabeça de ninguém, mas a cabeça é que tem de

descobri-los nos fatos materiais da produção, tal e qual a realidade os oferece (Engels, s. d, p. 320).

Assim, na modernidade, intensificou-se a luta da burguesia no campo material (que no final do século XIV já dispunha de expressivo poder econômico) e sua transposição objetivada no campo das ideias. Nas obras de diversos pensadores, como expressão de uma classe revolucionária, armando-se da ciência (bússola, astrolábio, caravela, pólvora, canhão) e da literatura³⁶, permeiam os ideais filosóficos de *igualdade, liberdade e fraternidade*, dentre outros instrumentos, para superar as irracionalidades do modo de produção feudal decadente.

Destaca-se que a valorização do trabalho ganhou centralidade, que, de expiação do pecado, transformou-se em fonte de abundância. De acordo com Paz (1995), esta mudança no conceito de trabalho é vinculada ao projeto político burguês que tem como propósito (re)ordenar os espaços (grandes aglomerados urbanos, o trabalho nas fábricas) e disciplinar os indivíduos para a produção capitalista. Sobre este novo trabalhador (proprietário unicamente de seu corpo e de sua força de trabalho) incide a violência de uma “imposição moral do trabalhador”. O trabalhador é reduzido à mercadoria, livre para ser adquirido num mercado inteiramente impessoal.

O capitalismo, que ainda se mantém como atual modo de produção hegemônico, um sistema baseado no controle da produção, comercialização e consumo de mercadorias, possibilitou um maior domínio sobre a natureza, a produção de excedentes, o desenvolvimento tecnológico. De maneira expressiva, as explicações divinas tornaram-se secundárias e primárias as explicações empíricas, observáveis ao olho humano, mensuráveis (racionais).

As mudanças concretas na forma dos seres humanos se relacionarem e reproduzirem suas vidas e, conseqüentemente, de pensarem o mundo e a si mesmos, logo conduziu a burguesia a seu ápice e, contraditoriamente, a classe operária, em oposição à dominação burguesa, iniciou sua luta pela superação desta relação de exploração/dominação.

A burguesia universalizou a ideologia liberal ao explicar e culpar individualmente (psicologicamente) as mazelas da vida operária. A compreensão da contradição presente na promessa de igualdade e liberdade fez-se possível na consciência humana e, em contrapartida, os riscos de se tomar consciência da não consolidação desta promessa fez com que esta fosse fortemente justificada pela classe que se beneficia desta desigualdade e exploração.

³⁶ Um bom exemplo é a obra *A Vida e as Estranhas Aventuras de Robinson Crusóe*, de Daniel Defoe, escrito em 1719, que valoriza a autonomia e a superioridade do homem em comparação aos outros seres da natureza.

(...) da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios da produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante (Marx & Engels, 2007, p. 47).

Essa afirmação dos autores, bem conhecida, é passível de ser constatada pela própria história. A humanidade, de forma geral (especialmente o continente europeu), adentrou o século XX tendo as relações entre os seres humanos, predominantemente, regidas pelo modo de produção capitalista. Para sobreviver neste sistema econômico de trocas de mercadoria, aos não proprietários dos meios de produção, ou seja, ao trabalhador, só restou vender sua força de trabalho. O Liberalismo foi a ideologia que sustentou esta relação de luta e dominação que teve como máxima a individualização do sujeito, já que todos são igualmente livres para assumir sozinhos seu sucesso ou fracasso. Trata-se do *ser individual*, enaltecido pelo direito à livre concorrência, mediante o desenvolvimento das capacidades individuais. Enfim, retomase a citação de Marx e Engels: o que os burgueses pensavam passou a ser pensamento que se universalizou!

Assim, expressando a intrínseca relação entre mundo da produção e mundo das ideias, a Psicologia foi pensada, no final do século XIX, articulada às necessidades e contradições do capitalismo, impulsionada pelo progresso científico e tecnológico que possibilitou questionar as relações de servidão e tomar consciência de si próprio (sua gênese e desenvolvimento) como um ser “naturalmente livre”³⁷; e emergindo “quando o trabalhador afunda até um nível

³⁷ John Locke (1632-1704), pensador que influenciou e foi influenciado pelo processo revolucionário da Inglaterra (especialmente a chamada Revolução Gloriosa de 1688), questionou a legitimidade do poder do clero e dos reis. Para este pensador inglês, compreender o poder político e derivá-lo de sua origem exige que consideremos o estado que todos os homens se acham naturalmente, qual seja: o estado de natureza. Em outras palavras, se todos nascem naturalmente iguais (igualdade jurídica, e por isso ele é considerado um jusnaturalista), logo, qualquer um pode exercer poder sobre o outro (de acordo com os ditames da razão). Cerca de meio século mais tarde, na França, o iluminista Jean Jacques Rousseau (1712-1778) procurou explicar a origem das desigualdades sociais. Rousseau (1978) retoma o conceito de direito natural, negando a legitimidade do Estado Absolutista enquanto predestinação divina e defendendo a liberdade e a igualdade como verdadeiramente naturais ao homem. Sugeriu que a propriedade privada seria, na verdade, uma *convenção*, um acordo aceito entre os homens e também a causadora das desigualdades sociais, já que todos nascem *nus e pobres*. No entanto, para ele, a propriedade é necessária para o progresso do homem, de modo que suas consequências negativas podem ser resolvidas também através de uma convenção que seria mais legítima se baseada em um contrato social que previsse a participação igual de todos. Assim, novamente ao Estado Burguês, é dada toda esperança de resolução das mazelas sociais, explicitando a nós uma posição clara

de mercadoria, e uma mercadoria das mais deploráveis”, no mesmo período em “que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção” (Marx, 2011, p. 49).

Vimos, na segunda seção desta pesquisa, que é o trabalho, ou seja, a capacidade essencialmente humana de prévia ideação, de criar mentalmente e mediar sua ação sobre a natureza – via criação de instrumentos de trabalho – que inaugurou o desenvolvimento das características psicológicas tipicamente humanas. E que a propriedade privada dos meios de produção e a divisão entre produtores e proprietários inauguraram na história a exploração do homem pelo homem como obstáculo à autodeterminação humana. O trabalho na forma social do capital alavancou as forças produtivas, aumentando o grau de compreensão e domínio do homem sobre a natureza a ponto de superarmos a carência e conhecermos, pela primeira vez na história humana, o reino da abundância. Todavia, por reafirmar a propriedade privada dos meios de produção (que é anterior ao capitalismo), manifesta o mais alto grau de consolidação e complexificação da alienação (Tumolo, 2002).

A psicologia foi criada no momento em que a burguesia deixou de ser classe revolucionária, esta já se encontrava consolidada, inclusive em suas contradições. E na tentativa de perpetuar a situação vigente, a burguesia passou a se colocar “(...) não mais na linha do desenvolvimento histórico, mas contra a própria história. Diversas correntes psicológicas que se originaram a partir desse momento carregam consigo a marca dessa contradição: a negação do homem como ser histórico (Tuleski, 2002, pp. 26-27)”.

A psicologia científica burguesa consolidou-se com a tarefa de, por um lado, justificar e explicar os traços de uma natureza humana universal que corresponderia, no plano da sociedade, ao caráter natural da sociedade produtora de mercadorias, o capitalismo; e, por outro, analisar, descrever e medir os traços específicos a cada indivíduo, tanto os traços que

de Rousseau: um teórico em defesa capitalismo. Na mesma época, o economista escocês Adam Smith (1723-1790), dedicou-se aos estudos sobre o processo produtivo, tendo como objetivo compreender a natureza, estrutura e funcionamento do sistema capitalista, que, em alguns países da Europa, já se encontrava bem consolidado. Smith (1950) também discorre acerca dos sentimentos de piedade, compaixão e simpatia, segundo ele atributos essencialmente humanos, os quais, diante dos grandes contrastes entre riqueza e miséria, uniriam os homens em um laço de solidariedade e ordenaria as diferenças através de uma postura moral. À primeira vista, esta temática no campo da moralidade pode parecer distante dos complexos cálculos financeiros da economia política. Entretanto esta preocupação do economista representa um tempo em que os embates que se travavam já não eram mais entre burguesia X clero ou burguesia X nobreza, e sim disputas pelas melhores fatias de mercado (liberdade econômica e globalização do capital), de melhores estratégias de aperfeiçoamento do processo produtivo e, sobretudo, da adaptação do homem para o trabalho altamente produtivo, evitando os conflitos, ou seja, luta capital X trabalho. A solidariedade enquanto solução dos conflitos gerados pelas desigualdades por meio da moralização significa, na verdade, uma tentativa ideológica de camuflar as contradições sociais. (Vale registrar que esses autores clássicos foram alvos de estudos em disciplina obrigatória da linha Subjetividade e Constituição Psicossocial do Sujeito - do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UEM).

resultam em um bom ajustamento à sociedade burguesa, quanto os que originam o desajustamento, sua inaptidão. Não é por acaso que, desde o seu surgimento até os dias de hoje, a psicologia tenha se fragmentado em tantas teorias e correntes, todas incapazes de desempenhar o papel de uma teoria geral dos fenômenos psicológicos, isto é, aquela psicologia geral defendida por Vigostski em seu já mencionado texto *O significado histórico da crise da psicologia* (Tuleski, 2002, pp. 132-133).

É deste sistema complexo de produção de conhecimentos sobre o real, expressão da materialidade das relações sociais no capitalismo, atravessado pelas diversas formas de alienação e pela ideologia, que a ciência se divide em várias ciências “autônomas”, dentre elas a Psicologia, que nasce reivindicando-se neutra (livre de valores) e claramente comprometida com a harmonia e o ajustamento à ordem.

Sampaio (1998), ao retomar o desenvolvimento histórico dos estudos psicológicos no trabalho, considera três fases/faces: a Psicologia Industrial, a Psicologia Organizacional e a Psicologia do Trabalho. Ao utilizar os dois termos *fases* e *faces*, o autor chama a atenção para o aspecto evolutivo e de aperfeiçoamentos teórico-práticos, ao mesmo tempo, aponta para coexistência destes enfoques (Industrial, Organizacional e do Trabalho) nas práticas atuais.

A fase (face) denominada Industrial, iniciada nas primeiras décadas do século XX, segundo Sampaio (1998), é tomada como o ponto de partida das investigações históricas nesta área da psicologia. Nesse período, a demanda pela produção e consumo em massa, ainda com pouca concorrência intercapitalistas, exigia o parcelamento e a especialização da produção, bem como técnicas de controle/planejamento do ritmo de cada etapa do processo. A publicação das pesquisas de Frederick Taylor, a chamada Teoria ou Escola Clássica de Administração, mostrou-se eficiente para instrumentalizar este processo de domínio da organização dos trabalhadores na produção. De acordo com Sato (2010), uma visão de homem inatista, cujas diferenças individuais são passíveis de serem medidas, permeava suas teorizações e intervenções.

A científica de F. Taylor, em que, um dos princípios claramente explicitados consistia na seleção adequada dos trabalhadores (Taylor, 1982; Fleury & Vargas, 1983). E é pelo veio da seleção, baseada na idéia de que pessoas têm aptidões naturais, físicas e psicológicas, que a Psicologia ganha território através, principalmente, de uma Psicologia aplicada que se firma em

função do instrumental que utiliza (notadamente os testes psicológicos) (Sato, 2010, p. 42).

Também para Jaques (2010), a articulação entre as estratégias de gestão taylorista-fordista auxiliada pela Psicologia do Trabalho é indispensável para compreensão do desenvolvimento histórico desta área.

A consolidação do modelo taylorista-fordista nos processos de trabalho representou a aplicação mais incisiva das técnicas psicológicas às relações de trabalho. Com o objetivo de medir as diferenças individuais na busca “do homem certo para o lugar certo” com o propósito de aumentar o rendimento dos trabalhadores, desenvolve métodos e técnicas psicológicas de seleção de pessoal, aplicadas, posteriormente, à avaliação de desempenho e ao treinamento. As diferentes escolas no campo da administração de pessoal recorreram aos conhecimentos da Psicologia para sustentar seus princípios e implantar suas ações (Jaques, 2010, p. 103).

De acordo com Spink (1996), a Psicologia aplicada ao trabalho, como parte da Ciência Moderna, possui seu “certificado de nascimento” com a publicação de *Economic Experimental Psychology* do alemão Hugo Münsterberg (1863-1916), em 1913, cujas ideias objetivavam operacionalizar produções teóricas anteriores que tratavam da organização de melhoramento do processo produtivo. Sampaio (1998) e Aguiar (1986) mencionam outra obra de Münsterberg *Psychology and Industrial Efficiency*, destacando seus estudos sobre produtividade com menor esforço.

(...) ainda mais importante de que lucros comerciais de ambos os lados são os ganhos culturais à vida econômica da nação na medida em que todos podem ser levados ao lugar em que suas melhores energias podem ser demonstradas e sua satisfação pessoal obtida. A psicologia experimental econômica oferece nada menos de que a ideia inspiradora que o ajuste de trabalho e psique pode levar à troca da

insatisfação no trabalho e depressão mental pela felicidade e harmonia interna perfeita (Münsterberg, citado por Spink, 1996, p. 179).

Assim, no início desta fase (face), as práticas de seleção, avaliação e classificação de pessoas eram atreladas à medição do limite de esforço pela quota de produção dos empregados, a orientação vocacional também se media por testes, além das discussões sobre liderança e condições de trabalho. Logo, o modelo taylorista foi sendo aprofundado, aperfeiçoou-se e foi incorporado à Teoria Clássica de Administração, abarcando estudos sobre motivação, comunicação e comportamento de grupo (Sampaio, 1998, Seligmann-Silva, 1994).

A respeito das medições no campo da psicologia nascente, Farr (1996) afirma que, de modo semelhante aos testes psicométricos desenvolvidos no contexto da primeira guerra mundial, na segunda guerra, houve um impulso ao desenvolvimento destes estudos. Aproximou-se interdisciplinarmente, nesse período, a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia, voltando-se ao controle da conduta como um todo, de modo estratégico e planejado com vistas a uma eficácia militar.

Lane (1989) também destaca publicações norte americanas pragmáticas que tratam da eficácia dos treinamentos dos soldados e, posteriormente, sobre a retomada dos postos de trabalho no pós-guerra:

(...) alterar e/ ou criar atitudes, interferir nas relações grupais para harmonizá-las e assim garantir a produtividade do grupo – é uma atuação que se caracteriza pela euforia de uma intervenção que minimizaria conflitos, tornando os homens ‘felizes’ reconstrutores da humanidade que acabava de sair da destruição de uma II Guerra Mundial (p. 10).

A fase (face) denominada Psicologia Organizacional resultou justamente dos aperfeiçoamentos do modelo taylorista, incorporando a necessidade de ampliar as técnicas de eficiência nos postos de trabalho para toda a estrutura das organizações. Um nome de destaque destas proposições é do psicólogo australiano Elton Mayo (1880-1949), que, entre as décadas de 1920 e 1930, prestou consultoria a indústrias de Chicago (EUA), salientando a importância dos “sentimentos” entre gerente e trabalhador. Portanto, a passagem da Psicologia Industrial para a Organizacional “não foi uma ruptura radical”, e sim uma “ampliação”. Destaca-se o estudo do “comportamento do consumidor” e a valorização dos

“recursos humanos”, dando continuidade ao caráter instrumental e pragmático das práticas psicológicas; em síntese, mantém-se o enfoque psicométrico acrescido à ideia de plano de cargos e salários, dinâmicas de grupo e à técnica do sociodrama (Sampaio, 1998, p. 23).

Segundo Sampaio (1998, p. 27), no início dos anos 1970, “a obsessão pela produtividade cede lugar para uma compreensão mais próxima do homem que trabalha”. A emergência da terceira fase/face, ou Psicologia do Trabalho, é entendida por vários autores (Codo, 1996; Lima, 1996; Sampaio, 1998) como um reposicionamento que supera a dicotomia “lado humano” e “lado técnico” em favor de um “aumento do campo de visão do pesquisador”, dialogando com a Psicanálise, sobretudo por intermédio da Psicologia Institucional. Para Sampaio (1998), nesta última e atual fase/face, pela primeira, vez o psicólogo preocupa-se com a saúde do trabalhador.

A grande diferença entre a Psicologia do Trabalho (*stricto-sensu*³⁸) e suas antecessoras é que na primeira há um lugar para vislumbrar o homem como sujeito desejante e seus esforços se voltam para a saúde e o bem-estar humano, independente do aumento ou não da lucratividade e produtividade das organizações produtivas. A terceira face preocupa-se com a compreensão do trabalho humano, em primeiro lugar (Sampaio, 1998, p. 27).

Nessas novas teorizações e práticas, comprometidas com a crítica ao instrumentalismo pragmático, permeiam questionamentos acerca dos processos inconscientes, das relações de poder, da representação social (simbólica), do compromisso político e do enfoque na saúde mental do trabalhador. O psicólogo se apresenta no setor produtivo como um consultor (Sampaio, 1998, p. 27).

No entanto, Sato (2010) esclarece que os temas *trabalho e organizações*, tornados objeto de investigação e proposições práticas da psicologia, consistem em duas perspectivas específicas, independentes desde sua origem: a primeira emerge, na década de 1970 na América Latina, da vinculação interdisciplinar entre estudos da Psicologia Social, Medicina

³⁸ Sampaio (1998) se viu impelido a fazer uma distinção entre a Psicologia do Trabalho em sentido genérico, de uso corrente entre os psicólogos que trabalham no setor produtivo, e mesclar suas intervenções com características das três fases, da Psicologia do Trabalho *stricto-sensu*, correspondendo à terceira fase/face marcadamente crítica e voltada para saúde do trabalhador.

Social e Saúde Coletiva; e a segunda do convite da administração e da engenharia europeia e norte-americana na década de 1920.

Podemos dizer que o Trabalho e as Organizações passam a ser objeto de investigação e de práticas para a psicologia a partir de duas perspectivas. A primeira – que historicamente ficou conhecida como sendo “a” Psicologia do Trabalho e das Organizações – abraçou problemas e interesses postos pelo corpo gerencial e pelo capital, articulando-se, por exemplo, com a administração e com a engenharia. A segunda que tem os problemas humanos no trabalho como objeto e que é informada pela leitura da Psicologia Social e pela medicina social latino-americana e da saúde coletiva: a Saúde do Trabalhador. Pode-se dizer que, embora ambas tematizem fenômenos do mundo do trabalho e dos processos organizativos, cada uma dessas vertentes encaminhou suas trajetórias isoladamente (...) (Sato, 2010, p. 41).

Sato (2010) ressalta duas subdisciplinas da Psicologia de origem e desenvolvimento históricos independentes, que, em comum, apenas possuem uma vinculação com o mundo do trabalho. A autora também afirma que a Psicologia do Trabalho e a Psicologia das Organizações se mantêm hegemônicas (socialmente reconhecidas e legitimadas) se comparadas àquela que discute o trabalho de maneira crítica e com enfoque na saúde do trabalhador. Sinaliza que a primeira, mesmo sofrendo metamorfoses, especialmente na renovação da linguagem empregada, passou apenas por ajustes que dão continuidade aos objetivos e concepções pragmáticos que originaram este campo de pesquisa (por exemplo: substitui-se empregados ou funcionários pelo termo colaboradores ou associados). Já a Psicologia do Trabalho, que incorporou os estudos da Psicologia Social, foi impulsionada, segundo a autora, pela interdisciplinaridade de profissionais da área de saúde no contexto de lutas sindicais, passou a se ocupar de investigações sobre os processos organizativos segundo o ponto de vista dos trabalhadores, denunciando as dificuldades e propondo estratégias criativas para enfrentá-las (Sato, 2010).

Na década de 1980, Wanderlei Codo (Lane & Codo, 1984) já discutia esta intervenção pragmática e conservadora por parte dos psicólogos dando a esta área uma imagem de “irmã

menor” ou “lobo mau” da psicologia. Lane & Codo (1984) sinalizou a importância de o psicólogo defender, dentro do setor produtivo, os direitos dos trabalhadores e demonstrou preocupação com a posição simplista, “covarde” e “omissa” daqueles que não viam as possibilidades de enfrentamento (p. 196).

Codo retomou esta discussão ao proferir uma palestra no Seminário Nacional Psicologia Crítica do Trabalho na Sociedade Contemporânea, organizado pelo Sistema de Conselhos de Psicologia em 2010. Codo (2010) fez uma avaliação do atual panorama das pesquisas da Psicologia do Trabalho, informando que houve muitos avanços nos últimos anos em pesquisas sobre a construção da identidade, todavia, acrescenta que “(...) avançamos menos em como o trabalho constrói a personalidade, porque é mais difícil” (p. 85). Além disso, ele destacou a necessidade de distinguir que Psicologia do Trabalho tem um objeto e a Psicologia das Organizações tem outro objeto. “Objetos diferentes não podem constituir a mesma ciência” (Codo, 2010, p. 85). Soma-se a isso o fato de que, segundo Codo (2010), a Psicologia das Organizações não tem e nem precisa de uma teoria desenvolvida, por ser exclusivamente aplicada: “Ela vai pegar o conceito de liderança e o de comunicação e aplicar dentro das organizações” (Codo, 2010, p. 85).

Nesta mesma ocasião, o autor reafirmou que a intervenção com enfoque na saúde mental do trabalhador atende ao interesse do mesmo, e acrescentou que as transformações radicais no setor produtivo, conduziram a uma nova realidade, na qual os interesses do capital se coadunam aos interesses da classe trabalhadora.

A área de saúde mental do trabalho é tipicamente uma área que atende aos interesses do trabalhador, que melhora sim a qualidade de vida do trabalho, que melhora o prazer no trabalho e também atende aos interesses do capital, porque o capital está nos procurando para trabalhar porque está precisando de condições. O que está acontecendo com o trabalho contemporâneo? O trabalho contemporâneo é um trabalho de serviços, um trabalho que exige maior decisão, maior envolvimento afetivo. Vínculo do trabalhador com o seu trabalho e capacidade de decisão são as duas grandes exigências do trabalho contemporâneo, e eles dependem da saúde mental, aliás, dependem de saúde mental no trabalho (Codo, 2010, p. 83).

Jaques (2010) afirma que, atualmente, a inserção da Psicologia no campo da saúde do trabalhador estabelece um conjunto variado de possíveis atuações. A autora salienta o avanço obtido com o reconhecimento por parte do Ministério da Saúde e do Ministério da Previdência brasileiro do nexos causal que toma como ponto de partida do diagnóstico o trabalho atual ou progresso, o que permite, por exemplo, que a depressão seja entendida como “um sintoma social associado às demandas do modo de produção hegemônico” (Jaques, 2010, p. 106). Contudo, ela aponta para os limites desta nova proposta de modelo diagnóstico quando ignora as determinações históricas dos fenômenos humanos.

No entanto, os princípios que fundamentam o estabelecimento do nexos causal ainda se reportam a um modelo em que a ênfase recai na patologia e em que o sujeito se apresenta como a-histórico em termos de sua inserção no mundo. Também, tal ênfase acaba por encobrir a unidade de análise enquanto relação trabalhador/contexto de trabalho, ou seja, não apenas o trabalhador ou apenas o contexto de trabalho isoladamente tomados (Jaques, 2010, p. 107).

Spink (1996, p. 176), ao analisar os “desencontros” na atual área da Psicologia do Trabalho, denuncia uma intensa fragmentação que “isola”, “tumultua”, “confunde” e “dificulta uma apreciação crítica dos fenômenos em sua totalidade”. Entende o autor que “o termo psicologia do trabalho é tão descritivo quanto psicologia fora do trabalho”, fato que, talvez, se somado aos dilemas e conflitos da relação capital-trabalho, afaste os psicólogos deste terreno (Spink, 1996, p. 175).

Spink (1996, p. 181) pondera que este paradoxo pode ser analisado a partir de uma “dicotomia de raiz” entre indivíduo-sociedade ou “lado humano” e “lado técnico”. Esta dicotomia permeia a Psicologia do Trabalho desde o nascimento, que, sob a aparência de uma disputa interna que privilegiaria um ou outro polo, reduz a real complexidade do objeto e afasta a problematização da área.

Como solução para este impasse, Spink (1996) propõe uma aproximação com o campo social que reconfigure a psicologia do trabalho. Para o autor, tal reconfiguração estaria atrelada a uma intervenção de psicólogos que rejeitem a falsa separação teoria-prática em favor de uma problematização das organizações caracterizadas como um “fenômeno multidimensional”, “complexo” que incorpore o estudo das relações de poder, dominação,

ideologia, conflito social e de classe que habitam o cotidiano. Uma reconfiguração da Psicologia do Trabalho passaria pela “intervenção investigativa da pesquisa-ação como base para um diálogo que apóia a agência do outro na alteração de práticas e formas de agir” (Spink, 1996, p. 189).

Diante deste contexto, o que dizem os dados sobre a intervenção do Psicólogo do Trabalho no Brasil? Na pesquisa nacional realizada pelo Conselho Federal de Psicologia em 1988, a prática organizacional e do trabalho foi identificada como a segunda em atuação e, no ano de 2000, foi tida como terceira área, com 12,4% dos profissionais de psicologia (WHO & CFP, 2001).

Outro estudo, realizado em 2008, destacou que, das publicações no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho entre 2001 e 2005, 19% tratavam de avaliação e medidas (Tonetto, Amazarray, Koller & Gome, 2008).

Sampaio (1995, 1998) observa que predomina a inconsistência, já que os psicólogos brasileiros, em geral, mesclam atividades teóricas e práticas da terceira fase/face, incorporando, ao mesmo tempo, instrumentos e práticas característicos da Psicologia em sua fase/face Industrial e Organizacional.

De fato, no próprio catálogo brasileiro de ocupações vigente (elaborado em 1992), estão expressas atribuições do Psicólogo do Trabalho cujo enfoque pouco se aproxima da preocupação primária com a saúde mental do trabalhador. Dentre outras funções, atribui-se ao Psicólogo do Trabalho:

Participa do recrutamento e seleção pessoal, utilizando métodos e técnicas de avaliação (entrevistas, testes, provas situacionais, dinâmica de grupo, etc.), com o objetivo de assessorar as chefias a identificar os candidatos mais adequados ao desempenho das funções.

Elabora, executa e avalia, em equipe multiprofissional, programas de treinamento e formação de mão-de-obra, visando à otimização de recursos humanos (CFP, 1992, p. 4).

Bastos, França, Pinho e Pereira (1997) realizaram uma pesquisa entre os anos de 1985 e 1995 e verificaram que os temas mais recorrentes, em publicações da Psicologia

Organizacional e do Trabalho, em especial nas publicações da década de 1990, foram os impactos da tecnologia e o comprometimento da saúde do trabalhador.

Campos, Duarte, Cezar e Pereira (2009) fizeram um levantamento semelhante entre os anos de 1998 a 2009 e também constaram que o tema mais recorrente é *saúde/doença do trabalhador* (22,5% dos artigos); na sequência, os temas *significado do trabalho/imagem profissional/subjetividade* com 19% de frequência, *relações de trabalho/lider/poder* foram recorrentes em 13,6% dos artigos e as *condições de trabalho* como temática em 11,3% dos artigos. Os temas *relações de trabalho/liderança/poder* e *condições de trabalho*, juntos, foram mencionados em 25% dos artigos, ocupando posição importante na pesquisa. Os autores sugerem que o que poderia justificar a relevância dada a estes temas, em publicações da Psicologia do Trabalho nos últimos 10 anos, seriam as mudanças na relação homem-trabalho.

(...) advindas dos processos de globalização e de reestruturação produtiva, [que] obrigam as organizações a repensar as formas de liderança adotada até então e sua funcionalidade frente às novas relações de trabalho que se impuseram (Campos et al., 2009, p. 713).

Com esta vinculação entre as temáticas que predominam nas publicações científicas sobre o trabalho na última década e as mudanças no contexto produtivo, voltamos àquele ponto fundamental de nossa revisão (nesta seção): é na materialidade da vida dos homens, na forma social de reprodução da sua existência que compreendemos as necessidades que emergem e as respostas dadas a elas. O nascimento da Psicologia do Trabalho, o seu desenvolvimento histórico e seu panorama atual, bem como todas as produções humanas concretas, subjetivas, tecnológicas ou conceituais são atravessadas pelas relações de produção, cuja complexidade nos desafia a compreensão.

Em resumo, as contradições postas individualmente ou ao coletivo de Psicólogos que atuam no setor produtivo são síntese de uma totalidade, ou seja, da própria contradição trazida no bojo do modo produção capitalista, que estava lá no início do século XX e ainda se mantém em sua essência, qual seja: a possibilidade de produzir meios que supram a necessidades humanas vitais (e muito para além delas), subordinada a um ritmo e disciplina de produção que mutila, embrutece e desumaniza.

Frente a este desafio monumental, vimos que diversos pesquisadores contemporâneos no Brasil têm se esforçado em desvendar a relação homem-trabalho com vistas a apresentar contribuições da Psicologia para os conflitos que emergem dela. Assim, dialeticamente, no bojo dos estudos psicológicos que ascendem da necessidade de reprodução das relações capitalistas, sobressaem não só as demandas por sua manutenção como por sua superação. Neste empenho, os estudiosos têm procurado historicizar esta disciplina, identificar as suas fragilidades teóricas e práticas e propor caminhos de enfrentamento. Como exemplo disso, vimos a insistente defesa de uma intervenção que se valha dos avanços no campo sociológico e contextualize histórica e socialmente seu objeto de estudo, supere as condutas unilaterais, pragmáticas, de modo que o profissional amplie seu domínio sobre o real em sua complexidade. Constatamos nesta revisão que a defesa pela multidisciplinariedade e a unidade entre a teoria e a prática são marcadamente propostas de destaque entre os diferentes teóricos da Psicologia do Trabalho na atualidade.

Um último aspecto deste debate que nos chama atenção diz respeito à atual reestruturação do setor produtivo com implicações, dentre outras, para um favorecimento da saúde mental do trabalhador (Codo, 2010). Entendemos que tal afirmação nos indica a necessidade de mais bem compreendermos este processo de reestruturação e suas implicações para o desenvolvimento psicológico do trabalhador, em especial sua expressão criativa.

4.2 SOLUÇÕES CRIATIVAS NA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO PRODUTIVO E SUBORDINAÇÃO DOS TRABALHADORES AO CAPITAL: CONTRIBUIÇÕES DE F. TAYLOR, H. FORD E T. OHNO

Partimos do pressuposto de que as novas relações de produção significam emergência de novos processos de trabalho, com implicações para o desenvolvimento psicológico como um todo, incluindo os processos criativos. Neste caso, Alves (1999) orienta que a análise de um processo social – neste caso da atividade criativa no contexto do trabalho – deve ser precedida por uma investigação da totalidade concreta do momento de desenvolvimento do sistema de controle sociometabólico do capital. Em um esforço para compreender este

sistema, tomamos como referência o setor automobilístico, por sua importância estratégica no desenvolvimento do capitalismo³⁹ (Alves, 1999; Antunes, 2004; Lazarini, 2010).

No início do século XVII, no ocidente, a manufatura baseada na divisão parcelar do trabalho superou a de ofício integral, transitando para introdução da maquinaria que teve seu ápice na chamada Revolução Industrial no século XIX (Lazarini, 2010).

Constam, no quinto volume da Enciclopédia de Diderot (1713-1784) elaborada entre os anos de 1751 e 1772, as ilustrações de uma fábrica de papel localizada perto da cidade de Montargis, na França. Nela, vemos retratada a mudança do local de trabalho da moradia familiar para um local específico, com a repetição do trabalho industrial, organização e ritmo (Diderot, citado por Sennett, 2009).

As contribuições para ampliar o controle sistematizado do capital sobre o trabalho, pouco a pouco, foram ganhando particular relevância. O taylorismo e, especialmente, a sua posterior aplicação fordista, é uma forma de organização dos processos de trabalho cujo objetivo principal era aumentar a produtividade da força de trabalho, dando sequência à racionalização dos processos que se originou com o próprio capitalismo. Dentre os seus fundamentos estão sincronização e aceleração das atividades específicas de cada trabalhador por meio do controle sistemático dos tempos e dos movimentos do corpo (Taylor, 1995).

Como discutimos no item anterior, nascem na mesma época a Psicologia do Trabalho e a Gerência Científica iniciada por Taylor. Este modo de gestão parte de uma visão de homem individualizante (necessária pela sua ideologia, que explica o homem na sociedade burguesa) e centrou esforços no desenvolvimento de métodos de organização dos processos de trabalho para selecionar trabalhadores adequados, em favor do aumento da produtividade.

Como certos indivíduos nascem preguiçosos e ineficientes e outros ambiciosos e grosseiros, como há vício e crime, também sempre haverá pobreza, miséria e infelicidade. Nenhum sistema de administração, nenhum expediente sob o controle dum homem ou grupo de homens pode assegurar prosperidade permanente a trabalhadores e patrões (Taylor, 1995, p. 35).

³⁹ Gounet (1999, p. 13) informa que o primeiro veículo considerado automóvel data de 1886 e fala de uma “civilização automobilística” para descrever o desenvolvimento capitalista no século XX. O autor destaca quatro aspectos que mostram esta importância, resumidamente: 1) por ter um sistema complexo de fabricação, já que um carro tem no mínimo 20 mil peças; 2) por ser uma “questão de Estado”, devido ao peso considerável na economia e pelos empregos que cria; 3) pela particularidade de seu pioneirismo em matéria de organização do trabalho, o que acontece no setor automobilístico se espalha depois pela maior parte da indústria (vide o modelo Fordista, Taylorista e Toyotista); 4) devido à influência estratégica em vários outros setores produtivos, todo um modelo de desenvolvimento se articula ao seu redor.

Nossa primeira providência foi a seleção científica do trabalhador. (...) cada um possui aptidões próprias e contra-indicações especiais (...) estamos procurando aumentar individualmente a eficiência e dar a cada um a maior prosperidade. Assim nosso primeiro cuidado foi procurar o homem adequado para iniciar o trabalho (Taylor, 1995, p. 43).

Taylor (1995) marcou história com suas recomendações para melhorias do processo produtivo e, pelos limites da época e da classe social a qual servia, coletou dados de observação empírica, submeteu-os à análise e recomendou a escolha de homens de natureza eficiente. Mesmo reconhecendo o papel da instrução na capacitação dos operários, ele defendia a identificação das aptidões naturais que, somadas a uma organização das tarefas simplificadas, exigiria menos esforços mentais e físicos, beneficiando ao mesmo tempo patrão e trabalhador.

Uma marca deste modelo de gestão foi sua estratégia de aperfeiçoar a cisão hierárquica entre o planejamento realizado pela chefia e a execução atribuída aos operários, reduzindo o quanto possível a iniciativa e a necessidade de “inspiração” dos mesmos.

Estabeleço como princípio geral (e me proponho a dar exemplo tendente a provar o fato mais adiante, nesta obra) que, em quase todas as artes mecânicas, a ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta e complicada que o operário, ainda mais competente, é incapaz de compreender esta ciência, sem a orientação e auxílio de colaboradores e chefes, quer por falta de instrução, quer por sua capacidade mental insuficiente. A fim de que o trabalho possa ser feito de acordo com leis científicas, é necessário melhor divisão de responsabilidades entre a direção e o trabalhador do que a atualmente observada em qualquer dos tipos comuns de administração.

(...) a administração deve planejar e executar muitos dos trabalhos de que até agora tem sido encarregados os operários; quase todos os atos dos trabalhadores devem ser precedidos de atividades preparatórias da direção, que habilitam os operários a

fazerem seus trabalhos mais rápidos e melhor do que em qualquer outro caso. E cada homem será instruído diariamente e receberá auxílio cordial de seus superiores, em lugar de ser, de um lado, coagido por seu capataz, ou, em situação oposta, entregue à sua própria inspiração (Taylor, 1995, pp. 34-35).

Comprendemos que ele fez uma proposta de gestão do trabalho desfavorável à expressão criativa, já que dirige estrategicamente a organização das tarefas de modo que o trabalhador desperdice o menos possível de seu tempo com tarefas que lhe exijam o uso de suas capacidades mentais. As adversidades que poderiam complicar a atividade do operador e requerer uma escolha criativa para dar sequência ao trabalho deveriam ser sanadas por intermédio de um planejamento rigoroso das etapas de fabricação do produto na qual resultaria uma simplificação que restringiria os comportamentos de quem produz a uma resposta automática.

Podemos ilustrar esta situação concreta na trivial tarefa de preparar um bolo sem receita, cautelosamente tentando achar o ponto da massa, em contraposição à produção de um bolo que segue rigidamente a receita prescrita. Há muito tempo, é sabido e discutido que quanto mais simplificada for uma tarefa, ou seja, quanto menos aparecerem dúvidas de qual decisão tomar, mais ágil será sua realização (menos tempo se levará para produzir).

É evidente que simplificar a tarefa de produção de um bolo (para o próprio consumo) é substancialmente diferente das implicações da simplificação requerida na produção em escala industrial. Ao produzir em uma indústria de carros ou de qualquer outra mercadoria, o trabalhador tem sua ação simplificada para produzir mais rápido, sem desperdiçar tempo de trabalho, o que barateia o produto final e aumenta a produção. Portanto, no contexto do mercado capitalista, uma empresa competitiva precisa fazer da atividade humana um recurso do processo produtivo subordinada aos interesses da acumulação de capital, alienando o trabalhador em várias dimensões, como mencionamos na segunda seção. Dia após dia, ele repete tarefas cuja totalidade das suas ações não coincide diretamente com suas necessidades, senão que são subordinadas à necessidade de reprodução do capital.

Braverman (1987, p. 86) destaca o sucesso destas estratégias de gestão, afirmando que “a divulgação das idéias de Taylor não se limitou aos Estados Unidos e Inglaterra; em pouco tempo ele se tornou conhecido em todos os países industriais”. Mas o exemplo mais emblemático desta disseminação foi, ao incorporar este modelo, acrescer a sofisticação do uso da esteira mecânica na fabricação de automóveis.

Nas duas primeiras décadas do século XX, a indústria *Ford Motor Company*, dirigida por seu proprietário Henry Ford, tratou de substituir sua recém-fundada manufatura de automóveis, já que produzia de forma lenta e cara (Gounet, 1999). Esforçando-se para conseguir uma “fabricação uniforme” e evitando a estocagem, Ford (1922, p. 223) incorporou alguns fundamentos dos métodos de controle dos processos de trabalho formulados por Taylor e aperfeiçoou a padronização e a sincronização dos tempos, introduzindo as “linhas de montagem automática”. Priorizou ainda a prática de um preço competitivo (“preço impossível”) de seus automóveis, alcançada pela “diminuição de gastos supérfluos”. Defendia o “justo” pagamento dos salários dos operários, a “concatenação de ofícios diferentes” para a “dilatação dos horizontes” e “elevação da retidão dos juízos” (p. 252).

Notamos, nas palavras de Ford (1922), uma preocupação para com seus trabalhadores quando ele afirmava que “a indústria moderna tendia a elevar a dignidade do trabalhador e do mundo” e, para tal tarefa, sugeria que “os melhores resultados se conseguem sempre graças à iniciativa e à habilidade individual: pela inteligência e iniciativa” (p. 246).

Fica evidente, nas estratégias relatadas por Ford (1922), o enfoque que era dado ao papel da indústria no “melhoramento da vida” pela qualidade de sua produção e justa remuneração de seus trabalhadores.

Todo trabalhador é sócio do seu trabalho. Nenhuma empresa deve criar-se apenas tendo em vista as necessidades do momento ou o interesse dos que nela tomam parte. Tem que ter em vista a criação de riquezas reprodutivas e principalmente olhar para o futuro. Deve pagar os salários mais elevados. A todos os que tomam parte no negócio deveria lhes garantir uma vida arranjada, seja qual fosse o seu papel na engrenagem industrial.

(...) O capital incapaz de constantemente elevar as condições de vida dos seus operários e de proceder sempre com mais justiça na questão dos salários, não cumpre o seu dever sagrado. A finalidade suprema do capital não é produzir dinheiro, mas fazer que o dinheiro seja de maior utilidade para o melhoramento da vida (Ford, 1922, pp. 258-259).

Diante do encantamento provocado pelas possibilidades infinitas de desenvolvimento tecnológico que se desenhavam no horizonte dos homens daquela geração, o sucesso da produção em massa taylorista-fordista anunciava a prosperidade também para os outros setores produtivos e aos consumidores. Portanto, para além de uma personificação em Taylor ou em Ford dos méritos pelos avanços no setor produtivo ou pelos deméritos do sofrimento dos trabalhadores, cabe reconhecer a coerência de suas estratégias criativas, concatenadas a outros avanços tecnológicos, que contribuíram para as demandas de consolidar a mundialização do capital. Vale lembrar que, entre o final do século XIX e início do XX, ou seja, em um curto espaço de tempo se comparado à história da humanidade, outras importantes descobertas mudaram, com surpreendente velocidade, o cotidiano de boa parte dos homens.

As ideias de Ford, reconhecidas por serem engenhosas, e nascidas da necessidade de lapidar as arestas das estratégias do modelo de Taylor, carregam o sonho de generalizar uma gestão eficiente por toda a sociedade, dando a todos o quanto possível, dentre outras coisas, salários justos, produção em massa com bons preços e em quantidade suficiente para atender a todos os consumidores.

Ocorre que as tentativas de Taylor e Ford de harmonizar os conflitos que emergem da relação capital/trabalho carregam profundas contradições. O que dizer, por exemplo, da estreita relação entre o aumento do ritmo de trabalho articulado à diminuição do controle e decisão perante a tarefa? Ford (1922), assim como Taylor (1995), teorizou sobre isso e aperfeiçoou este raciocínio em favor da produção em escala industrial.

A possibilidade de construir todas as peças de um modo tão fácil que pudesse prescindir de qualquer ajuda dispendiosa, dos tais homens técnicos de profissão, pareceu-me evidente. (...) O meu problema, como construtor, reduzia-se a simplificar a construção do automóvel (...) (Ford, 1922, p. 94).

Fugindo de um julgamento moralista acerca das proposições apresentadas pelos inspiradores do modelo taylorista-fordista, pretendemos situar historicamente estas ideias, que são respostas aos problemas daquele tempo, situando também a que classe social estas ideias serviam. Caso façamos a escolha de ignorarmos estes condicionantes, fundamentalmente as determinações históricas e de classe social, quer tenhamos consciência disso ou não, faremos uma descrição aparente, contentando-nos com uma expressão superficial do fenômeno. Em

outras palavras, uma análise histórico-social do modelo taylorista-fordista de gestão do trabalho e suas implicações para o desenvolvimento psicológico do trabalhador exigem que situemos este fenômeno em seu movimento (passado, presente e futuro), em sua vinculação concreta com a necessidade de subordinação da força de trabalho para reprodução do capital. Veremos agora como se dá este processo de subordinação no modelo toyotista.

Atualizando as maravilhas em termos de produtividade industrial do modelo taylorista-fordista, o Sistema Toyota de Produção foi inicialmente implementado logo após a Segunda Guerra Mundial, mas, apenas na década de 1970, ganhou destaque internacional (Ohno, 1997). Nele, encontramos os esforços do gerente Taiichi Ohno em “criar uma indústria competitiva” que fizesse frente à intensa concorrência na guerra intercapitalista, armando-se, dentre outras estratégias, da “tecnologia de base digital de baixo custo”, “descentralizando” o processo produtivo com o desmembramento em várias fábricas menores, reduzindo o tempo de troca de ferramentas “de dias e horas para minutos e segundos”, em duas palavras: “reduzindo o desperdício”.

Ohno (1997), após observar experiências da reprodução do Sistema de Ford pelo mundo, especialmente no Japão, e em ramos produtivos diferentes, identificou a necessidade de atualizar este modelo, visto que as empresas já não conseguiam ser lucrativas em um contexto de intensa concorrência pelo uso do sistema convencional de produção em massa. Portanto, o chamado Modelo Toyotista consistiu em uma tentativa de reestruturação da produção, que, ainda que não fosse o único modelo com esta finalidade, destacou-se pela generalização em alcance mundial. Para Alves (1999), o toyotismo representa o “momento predominante” do complexo de reestruturação sob a mundialização do capital para além das particularidades de sua gênese sócio-histórico no Japão.

Esta proposta, ao mesmo tempo, contribuiu com a vitória japonesa em sua concorrência com a indústria automobilista europeia e estadunidense (algo importante, sobretudo para um país pequeno, acidentado geograficamente, derrotado na guerra, e sem exército e armamentos bélicos por decorrência da rendição aos EUA), sem perder de vista a necessidade de se afastar o tanto quanto possível da superprodução, afinal “não há desperdício mais terrível em uma empresa do que a superprodução” (Ohno, 1997, p. 35).

Um importante mérito da gestão proposta por Ohno (1997) foi desafiar o “sistema antigo”, taylorista/fordista, diante da notícia dada pelo presidente da Toyota de que um trabalhador americano valia por 10 japoneses: “Alcancemos os Estados Unidos em três anos. Caso contrário, a indústria automobilística do Japão não sobreviverá”. Haja vista o acúmulo de mais de 35 anos acompanhando o processo produtivo e sob o peso das previsões do diretor

da Toyota, Ohno (1997) responde da seguinte forma: “Por certo os japoneses estavam desperdiçando alguma coisa” (p. 25). Orientado por este princípio de controle absoluto da eliminação do desperdício, elabora dois pilares que orientem uma atualização do sistema produtivo: o *just-in-time* e a *automação com um toque humano*.

De acordo com Ohno (1997), “*just-in-time* significa que, em um processo de fluxo, as partes corretas necessárias à montagem do automóvel alcançam a linha de montagem no momento em que são necessários e somente na quantidade necessária”, podendo chegar ao “estoque zero” (p. 26). Este meio de indicar as necessidades foi denominado de *kanban*.

A *automação com lado humano*, por sua vez, consiste em “dar à máquina uma característica mais humana” ao programá-la para resolver anormalidades com “autonomia”, nas palavras dele: “uma máquina automatizada com um toque humano é aquela que está acoplada a um dispositivo de parada automática. (...) Dessa forma, inteligência humana, ou um toque humano, é dado às máquinas” (p. 28). Interessa-nos, efetivamente, compreender os reflexos destas atualizações sugeridas pelo modelo toyotista para o trabalhador, já que esperamos encontrar neste modelo traços relevantes da organização do trabalho no tempo presente.

Comparando com um time de beisebol, o gerente da Toyota explica que o primeiro pilar, *just-in-time*, corresponde à definição de um objetivo preestabelecido que sincronize a produção e envolva toda a equipe somando habilidades individuais. As máquinas são reorganizadas no chão-de-fábrica em função do fluxo e do sistema “um operador, muitos processos” (Ohno, 1997, p. 34). Com estas medidas, ele esperava aumentar a produção sem aumentar a força de trabalho, já que era dispendioso um trabalhador ficar aguardando ou realizar movimentos desnecessários (Ohno, 1997). Evidencia-se, aqui, uma primeira consequência deste pilar de sustentação da nova proposta de reorganização da produção de mercadorias para os trabalhadores e que se tornou mundialmente hegemônica: o desemprego estrutural.

Percebemos que o desemprego apresenta-se como um dos maiores problemas da sociedade contemporânea. De acordo com Pochmann (2001), nas últimas três décadas, o desemprego tem sido crescente tanto nas economias centrais quanto nas economias periféricas do capitalismo. Segundo este autor, em 1999, para uma população economicamente ativa mundial estimada em três bilhões de pessoas, havia cerca de um bilhão de trabalhadores vivendo com sua capacidade de trabalho subutilizada, ou seja, um terço dos trabalhadores no mundo se encontrava na condição de desemprego ou de subemprego (Pochmann, 2001).

Antunes (2004) também constatou este quadro de descarte da mão-de-obra pelo setor produtivo como característica marcante do mundo do trabalho na contemporaneidade. Ele afirma que a toyotização do trabalho, em franco processo de expansão em todos os continentes, é a grande responsável por estes índices de desemprego.

Desemprego este que é o resultado dessas transformações no processo produtivo, e que encontra, no modelo japonês, no toyotismo, aquele que tem causado maior impacto, na ordem mundializada e globalizada do capital. Por isso não temos dúvida em enfatizar que a *ocidentalização* do toyotismo (eliminados os traços singulares da história, cultura, tradições que caracterizam o Oriente japonês) conformaria em verdade uma decisiva aquisição do capital *contra* o trabalho (Antunes, 2004, p. 41) [grifos do autor].

Como mencionado na primeira seção, dentre as várias consequências do desemprego para a vida do trabalhador, temos, com frequência, a inevitável imposição de uma resposta criativa, cujo sucesso ou fracasso é de responsabilidade única do próprio trabalhador, e que não raro consiste na premente criação de alternativas de geração de renda em atividades precárias e degradantes.

Outro aspecto do sistema *just-in-time*, cujas consequências podemos vincular com a temática criatividade-trabalho, é a existência de “métodos de trabalho padrão” que permitem que um trabalhador sem experiência realize as tarefas (Ohno, 1997, p. 33). Ohno (1997), ao modernizar o modelo taylorista-fordista, destaca a necessidade de padronização e simplificação dos métodos e sistemático controle dos movimentos do trabalhador para evitar desperdício. A novidade (que não muda a essência da relação capital-trabalho) no modelo toyotista, é o fato de a contagem do tempo ser mais detalhada, com acompanhamento dos minutos e segundos, além do incremento tecnológico que simplifica ainda mais a intervenção do operador e amplia a sua responsabilidade para vários processos diferentes ao mesmo tempo.

Nesse ponto, o sistema *just-in-time* se articula com a *automação com um toque humano*, já que somente as máquinas com autonomia de identificar anormalidades dispensam muitas forças de trabalho e permitem que poucos operadores controlem toda fábrica equipada com máquinas humanizadas. Sobre as mudanças promovidas pela automação, o autor afirma:

A automação também muda o significado da gestão. Não será necessário um operador enquanto a máquina estiver funcionando normalmente. Apenas quando a máquina pára devido a uma situação anormal é que ela recebe atenção humana. Como resultado, um trabalhador pode atender diversas máquinas, tornando possível reduzir o número de operadores e aumentar a eficiência da produção (Ohno, 1997, p. 28).

Torna-se evidente, novamente, um empenho na diminuição do desperdício, no caso, em contratações de mão de obra. Neste modelo que aperfeiçoa a diminuição do desperdício pela simplificação das tarefas, que prioriza a sincronização do tempo de produção com o movimento dos trabalhadores, encontramos, contraditoriamente, uma preocupação com o desenvolvimento das habilidades humanas.

(...) é necessário um sistema de gestão total que desenvolva a habilidade humana até sua mais plena capacidade, a fim de melhor realçar a criatividade e a operosidade, para utilizar bem instalações e máquinas e eliminar todo o desperdício (Ohno, 1997, p. 30) [grifos nossos].

Chama atenção a defesa feita por Ohno (1997) de que, no sistema japonês, “os operadores adquirem um amplo espectro de habilidades produtivas”, já que ele mesmo afirma que não era necessário mais do que três dias de treinamento para que um operador dominasse o seu trabalho, ficando “nivelado”, graças à simplificação dos métodos padronizados. Sobre a evolução deste processo de nivelamento e o incentivo da Toyota à expressão de novas ideias, Ohno (1997) afirma que:

Na década de 40, as trocas de matrizes na Toyota levavam de duas a três horas. *À medida que o nivelamento da produção se espalhou* pela empresa nos anos 50, os tempos de trocas de ferramentas diminuíram para menos de uma hora e até tão pouco quanto 15 minutos. No final da década de 60, havia baixado para menos de três minutos.

Em resumo, a necessidade das trocas rápidas de matrizes foi criada e foram tomadas medidas para eliminar os ajustes – algo nunca discutido nos manuais de operação anteriores. *Para fazer isto, todos contribuíram com troca de idéias enquanto os operários eram treinados para reduzir os tempos de troca de ferramentas e matrizes* (Ohno, 1997, p. 56) [grifos nossos].

A participação com ideias e o incentivo ao desenvolvimento de habilidades nos sugere uma valorização da autonomia do trabalhador que nos parece muito restrita para ser compatível com o nivelamento, a padronização, mesmo que de um modo mais sofisticado. Essa concepção de autonomia, para Ohno (1997), fica mais elucidada e mais coerente com o restante de suas proposições quando ele afirma que o julgamento autônomo dos operários se assemelha ao funcionamento do sistema nervo autônomo do corpo humano.

No caso da Toyota, creio que este sistema nervoso autonômico cresceu à medida que a idéia do *just-in-time* penetrou ampla e profundamente na área de produção, e que a aderência às regras aumentou com o uso do kanban. À medida que eu pensava sobre a organização empresarial e os nervos autonômicos no corpo humano, os conceitos começaram a se interrelacionar, se sobrepor e a agitar minha imaginação.

Na prática empresarial diária, *o Departamento de Planejamento e Controle da produção*, como centro de operações, envia diversas normas. Estes planos devem ser então continuamente modificados. Como eles *são o departamento que realmente afeta o presente e o futuro de uma empresa, poderíamos dizer que correspondem à coluna vertebral no corpo humano* (Ohno, 1997, p. 64).

No trecho citado acima, o autor expõe uma noção de autonomia análoga ao funcionamento do corpo humano. No organismo do homem, o sistema nervoso autônomo é a parte do sistema nervoso que está relacionada ao controle da vida vegetativa, ou seja, controla

as funções mais elementares, como a respiração, circulação do sangue, temperatura e digestão, e é responsável pelo controle automático do corpo frente às modificações do ambiente. Deste funcionamento, derivamos a compreensão de incentivo à autonomia e participação com ideias apresentadas por Ohno (1997), circunscritas apenas ao plano de pequenos ajustes em tarefas padronizadas.

O modelo toyotista é também conhecido como modelo flexível, denominação dada pelo próprio Ohno (1997), justamente por sua analogia à coluna vertebral do corpo humano (que compõe o sistema nervoso autônomo). Segundo ele, uma gestão flexível de acordo com estes moldes supera a rigidez do antigo modelo e permite a flexão, o movimento. Este movimento refere-se ao sistema: *um homem vários processos*, que se contrapõe ao operário do modelo rígido, caricaturado por Charles Chaplin, no filme *Tempos Modernos*, com movimentos repetitivos, em uma só tarefa. A flexibilidade também é estendida para a flexibilização nas contratações dos trabalhadores, o chamado modelo de subcontratação ou terceirização, no qual os fabricantes de autopeças constituem empresas à parte, sob o controle das montadoras, favorecendo a redução dos custos de produção.

Aproveitando as condições mais penosas de trabalho nas subcontratadas (os custos salariais são geralmente 30 a 50% inferiores), a montadora fixa as condições de preço, prazo e qualidade dessas empresas, de modo a produzir veículos a baixo custo, just-in-time e de qualidade impecável. É um aspecto fundamental da vantagem dos fabricantes japoneses na concorrência (Gounet, 1999, p. 28).

Mas enfocaremos, aqui, a flexibilidade do modelo japonês no aspecto que diz respeito a maior autonomia, desenvolvimento de habilidades e participação com ideias por parte do trabalhador. Chamou-nos nossa atenção a analogia feita com o sistema nervoso autônomo, especialmente com a flexibilidade da coluna vertebral, cujo funcionamento autônomo é reflexo, mecânico, restrito a funções elementares. O sistema nervoso central, o cérebro, corresponde ao Departamento de Planejamento e Controle da produção, este sim é o centro das operações da onde se criam as normas, que poderão sofrer ajustes no decorrer do percurso. Ao trabalhador, cabe estar atento à necessidade destes ajustes, que exigirá certo domínio de técnicas, determinadas habilidades. Isso nos faz pensar nos debates atuais dentro da Psicologia do Trabalho acerca da reestruturação do setor produtivo e as implicações para

um favorecimento da saúde mental do trabalhador (Codo, 1996, 2010). Podemos recorrer a investigações empíricas no setor produtivo para compreendermos melhor a dimensão dos possíveis benefícios da nova gestão do trabalho ao desenvolvimento de habilidades mentais ou à saúde mental do trabalhador.

Gödke (2010) realizou uma pesquisa recente em nove empresas, de Curitiba e região metropolitana, de diferentes setores de atuação⁴⁰ com diferentes níveis tecnológicos e, conseqüentemente, diferentes níveis de qualificação de mão de obra. Juntas elas empregam 20.400 trabalhadores (todas com mais de 1000 funcionários) e, destes, 692⁴¹ são deficientes.

O autor verificou que o critério principal para a contratação de trabalhadores deficientes nessas empresas é serem capazes de manter os mesmos níveis de produção nas mesmas condições produtivas que um trabalhador sem deficiência, ou seja, no mesmo ritmo, com a mesma qualidade e sem a exigência de qualquer adaptação física no posto de trabalho ou no chão-de-fábrica. Quando questionou aos empregadores com relação à necessidade de qualificação profissional, obteve como resposta a necessidade de que estes trabalhadores dominassem as disciplinas de educação básica, como matemática e português, consideradas as mais relevantes em se tratando de capacitação profissional, ou seja, saber ler e calcular as quatro operações (Gödke, 2010). O mesmo acontece em se tratando de educação profissional, no caso de trabalhadores com ou sem deficiência “é priorizada a sua competência tácita que passa a ser adquirida na própria empresa”, nas palavras de um representante do setor de contratação de uma das empresas: “Para nós o que importa é que ele seja treinável” (Gödke, 2010, p. 127).

Oliveira (2004), ao pesquisar uma empresa da Toyota inaugurada no Brasil em 1998, surpreendeu-se com os critérios de seleção dos trabalhadores, por priorizarem jovens, com idade entre 18 e 22 anos, que não tivessem tido outros empregos e, para a área da produção, o nível médio de ensino era o requisito mais elevado.

Em 1976, um jornalista e teórico socialista japonês chamado Kamata Satoshi caracterizou a Toyota no título do seu livro como *Toyota, a fábrica do desespero*. Já um sindicalista japonês afirmou que os trabalhadores toyotizados são “(...) executores de várias tarefas simples que, trabalhando em equipe, aumentam a produtividade do trabalho para o capital” (Watanabe, 1993, p. 9).

⁴⁰ Os setores eram: automotivo, autopeças, eletroeletrônico, refrigeração, alimentos, revestimentos, linha branca (eletrodomésticos), informática e agrícola.

⁴¹ Gödke (2010) intencionava entrevistar e aplicar um questionário com trabalhadores “incluídos” pela lei de cotas para deficientes, porém em nenhuma das empresas foi autorizada a parada do trabalhador para responder o questionário, decisão justificada pelos prejuízos à produção.

Ante o exposto, compreendemos que dentro das condições históricas objetivas existentes, quaisquer que sejam as especificidades das novas propostas de aperfeiçoamento da gestão do trabalho, notaremos grandes esforços pela harmonização da relação capital/trabalho, mantendo intocável a subordinação da força de trabalho ao capital. Em síntese, o taylorismo, o fordismo e o toyotismo promoveram ajustes e correções para mobilizar a capacidade criativa de muitos gerentes, engenheiros, psicólogos, empresários e estudiosos em geral, visando remediar as contradições que emergem da reprodução do capital nos limites de sua manutenção.

De acordo com Antunes (1995), muito mais do que um aniquilamento do modelo taylorista/fordista pela acumulação flexível, há uma combinação entre os dois, já que a acumulação flexível (expressa pelo modelo toyotista) é uma forma própria do capitalismo, mantendo e reforçando as características e fundamentos deste modo de produção. Para o autor, há uma processualidade contraditória e multiforme. De um lado, coerente e compatível com o enorme avanço tecnológico, “pode-se constatar um efetivo processo de intelectuação do trabalho manual”, de outro, sinaliza a lógica destrutiva do modo de produção capitalista e, em sentido radicalmente inverso, “(...) uma desqualificação e mesmo subproletarização intensificadas, presentes no trabalho precário; informal, temporário, parcial, subcontratado, etc.” (Antunes, 1995, p. 54).

Ao aperfeiçoar as técnicas de produção, o capitalismo transformou dialeticamente os pré-requisitos indispensáveis ao preparo da mão de obra, a educação profissional. Assim, importa trazermos ao debate as demandas concretas da criação no processo produtivo e sua vinculação com a formação do trabalhador.

4.3 AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO FORMAL DA CLASSE TRABALHADORA SUBORDINADA ÀS DEMANDAS DO CAPITAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

Caminhando para o encerramento desta pesquisa, relembremos que nosso ponto de partida é a tese marxiana de que a essência humana é o conjunto das relações sociais, ou seja, o conteúdo do psiquismo humano reside na atividade humana sensível prática, das demandas concretas de uma coletividade em um dado momento histórico. A complexa articulação entre o desenvolvimento psicológico dos processos criativos e a educação formal do trabalhador também não escapam deste raciocínio.

A produção da massa de conhecimentos que a humanidade acumula ao longo de sua história, bem como a produção das habilidades e capacidades que vão compondo a progressiva possibilidade humana de intervenção na realidade, repousam na atividade produtiva e constituem os conteúdos da educação. Daí a íntima relação existente, desde os primórdios da história humana, entre educação e trabalho (Klein, 2003, p. 20).

Isto posto, indagamo-nos acerca da natureza e da qualidade das mediações e da aprendizagem tendo em vista o alcance de níveis mais elevados de desenvolvimento de modo a se tornarem homens culturais, sociais e criativos. Se o novo, a criação, é fruto do “rearranjo” do velho, apropriar-se daquilo que já existe é fundamental e, contrariamente, quando não se oportuniza esta apropriação, tem-se a mutilação do sujeito em suas possibilidades de ser criador e criativo. A este respeito, Vigotskii (1998) nos apresenta uma inquietante conclusão pedagógica:

Quanto mais rica for à experiência humana, tanto maior será o material de que dispõem esta imaginação. (...) Daqui a conclusão pedagógica sobre a *necessidade de ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar-lhe base suficientemente sólida para sua atividade criadora* (Vigotskii, 1998, pp. 17-18) [grifos nossos].

Tal conclusão possibilita outras afirmações importantes como, por exemplo, o que diz respeito à distribuição desproporcional de inventores nas diversas classes: “as classes privilegiadas dão uma porcentagem consideravelmente maior de criadores científicos, técnicos e artísticos por terem precisamente em suas mãos todas as condições necessárias para criar” (Vigotskii, 1998, p. 38). De modo que se faz fundamental reconhecer a centralidade da luta de classes na vida dos trabalhadores e as consequências desta sociabilidade para o desenvolvimento psicológico dos mesmos.

Valendo-se de Marx, Vigotski expõe que a forma capitalista de organização “(...) é responsável pelo fato de estas forças exercerem uma influência unilateral e incapacitante que retarda o desenvolvimento pessoal” (Vygotski, 2004, p. 8).

Machado (1989) destaca a luta de classes como elemento ideologicamente ignorado pela concepção capitalista de civilização que defende a formação humana como um direito de todos os homens, universal, e que prevê uma sociedade de homens livres para se apropriar do conhecimento. A autora salienta que a educação capitalista se pretende universal, democrática, mas, contraditoriamente – e de forma velada –, faz dela uma via de aperfeiçoamento da dominação burguesa, ou seja, da sociedade classista.

A burguesia segue desfrutando das riquezas produzidas pela humanidade, protegida pela ideologia da liberdade, igualdade e fraternidade, que se desdobra em uma legitimação do privilégio e da exploração pelo sucesso pessoal de homens livres e da igualdade de oportunidade. Esta classe detentora do capital, pela acumulação individual de riqueza produzida coletivamente, também estende para a esfera educacional o seu controle.

Para garantir a continuidade da acumulação, o capitalismo precisa tornar a produção cada vez mais socializada. A distribuição social do conhecimento decorre deste processo de socialização, mas como a apropriação dos resultados da produção material é privada, esta distribuição tende a ser regrada e controlada politicamente. Assim, se a unificação escolar mostrar-se necessária devido à socialização crescente da produção, ela não deixa de ser diferenciadora, em consequência da forma privada de apropriação (Machado, 1989, p. 10).

Sabemos que, na raiz da aparente igualdade de oportunidades educacionais, está, essencialmente, a propriedade privada dos meios de produção, que, desvelada por Marx, pode ser resumida assim: uma maioria não possui meios de produção, a não ser sua força de trabalho, com esta força, ela produz, dá valor à matéria-prima para que o proprietário destes meios acumule as riquezas geradas por esta valorização, restando àqueles que produziram apenas uma parcela de riqueza suficiente (na melhor das hipóteses) para continuar tendo força de trabalho para vender, ou seja, suficiente para sobreviver.

Coerente com uma organização societária erguida sobre estas bases, a escola única deve proporcionar para a lógica do capital uma formação que só garanta a reprodução da força de trabalho (que crie valor e alimente o capital), promovendo o “(...) desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia e o ajustamento à divisão social do trabalho” (Machado, 1989, p. 10).

Seja sob a forma de propriedade privada dos meios de produção, seja sob o controle do Estado capitalista em relação a esses meios, a produção do conhecimento científico está articulada com aquilo que é rentável ou não para o capital. O que significa afirmar que a apropriação social dos resultados desse conhecimento é mediada direta ou indiretamente pela acumulação de capital. Por exemplo, nas obras de Dante Alighieri, Shakespeare, Vitor Hugo, Tolstoy ou de Beethoven, encontramos um *quantum* de conhecimento produzido e nelas incorporados (em locais e períodos históricos diferentes) que não incrementa a força de trabalho com favorecimentos para a reprodução do capital. Assim, na lógica de produção do capital, desenvolve-se um processo de alienação que produz um obstáculo à formação humana ao afastar o homem das possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades pelo acesso às criações que compõem patrimônio histórico da humanidade.

Nesta mesma direção, Silva (2011) afirma que o desempenho na aprendizagem do trabalhador está atrelado às condições sócio-históricas desta sociedade, já que o psiquismo humano individual é produto das relações sociais mais amplas. Se as possibilidades de desenvolvimento de cada indivíduo situam-se nas condições concretas de sua vida, pondera a autora, “é forçoso reconhecer, que a educação é proporcionada nos estritos limites das necessidades objetivas da sociedade capitalista” (p. 312).

A questão salutar que relaciona luta de classes, educação e trabalho criativo é a necessidade de superação deste antagonismo entre exploradores e explorados, que impõe um obstáculo ao desenvolvimento psicológico dos últimos. Já que a oportunidade de domínio das criações humanas (produtos do desenvolvimento histórico da vida dos homens) alavanca o aparecimento de novas possibilidades de compreensão e domínio do real, “(...) gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades” (Duarte, 2003, p. 35).

Mas como *ampliar a experiência da criança*, como enriquecer seu domínio sobre o mundo, subsidiar sua imaginação e favorecer, na sequência, uma vida adulta produtiva e criativa em uma escola que forma para o mercado de trabalho?

Defende Duarte (2011) que a escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento, de modo que a educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. Nesta defesa, o autor denuncia aquilo que ele chama de “guerra permanente à socialização do conhecimento pela escola pública” (p. 132). Ele explica que há diversas correntes pedagógicas, na atualidade, comprometidas com o universo ideológico neoliberal e

pós-moderno, que comungam de um projeto educacional burguês “visceralmente desvalorizador do conhecimento em suas formas mais elevadas” (p. 133).

Barroco (2007a), em um estudo sobre a relação da psicologia educacional com a arte, também observou, no âmbito da pintura, esta desvalorização da capacidade humana de conhecer o mundo e sua articulação com as pedagogias que fazem apologia ao irracionalismo e ao conhecimento cotidiano. Segundo a autora, as pinturas da figura humana, a partir do início do século XX, retratam a crítica à razão, bem como o esvaziamento dos valores e a deformação dos traços humanos, o que permitiu desconsiderar a proporção e a regularidade da forma e da cor se for comparada à deposição do requinte e da perfeição figurativa, presente em outras épocas (Barroco, 2007a).

As correntes pedagógicas em moda na atualidade propõem uma aprendizagem de conteúdos constitutivos de um currículo que seja subordinado aos interesses e necessidades do alunado. Estendendo à educação formal a crítica à racionalidade, ao planejamento e à orientação da prática educativa, avultam conteúdos escolares, que são trabalhados em sua superficialidade ou aparência, de modo desconexo e sem cumprir com um caráter rigorosamente científico (Barroco, 2007a). Enquanto isso, o modo de produção capitalista requisita dos indivíduos que sejam flexíveis, criativos, talentosos e competentes, mesmo aqueles formados em uma escola comprometida com uma base pedagógica de conteúdo tecnicista com vistas a atividades que apenas repetem o cotidiano, esvaziadas de significado (Facci, 2004).

Decorre como relevante desta discussão, a necessidade de um estudo da história em movimento para uma melhor compreensão das contradições da sociedade atual, seja ela expressa no trabalho, na educação ou na arte.

Sala (2009) discute as concepções de educação apresentadas por Tedesco contidas (Será que entendi?) no Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes documentos estão fundamentados nas pedagogias do “aprender a aprender”, cuja concepção de fundo foi representada pelo autor na seguinte afirmativa: a educação, o trabalho e a cidadania caminham para o mesmo sentido, possibilitando o desenvolvimento pleno das melhores capacidades dos seres humanos. Sala (2009), tecendo críticas a esta concepção de educação, conclui que, na verdade, a mesma reproduz relações reificadas, especialmente se observarmos que as propostas pedagógicas analisadas por ele são formuladas pelos dirigentes dos setores empresariais mais avançados. Apesar de a educação não ser homogênea, ainda assim, dentre

as contradições presentes na educação formal, Sala (2009) destaca a possibilidade da socialização dos conhecimentos.

Duarte (2011) reconhece no movimento dialético das contradições que emergem desta sociabilidade os limites das condições objetivas da educação numa sociedade capitalista, assim como as possibilidades de transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico pela escola atual na direção da perspectiva da formação dos indivíduos como caracterizada por Marx, a constituição da individualidade livre e universal.

(...) a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma dela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora (Duarte, 2011, p. 132).

Duarte (2011) destaca que Lenin, assim como Marx, valorizava a apropriação, pela classe trabalhadora, da cultura produzida na sociedade capitalista e nas que a precederam, todavia o domínio do científico, do não cotidiano (não tácito) em si mesmo não garante que se supere uma concepção fetichizada da vida e de como ela se produz. Alerta que não podemos esperar da educação formal capitalista uma pedagogia comunista, ou que o conteúdo que permita compreender os fenômenos para além da esfera mais imediata da vida seja necessariamente não alienante (Duarte, 2011).

Para Mészáros (2006), a educação formal está integrada à totalidade dos processos sociais, já que as determinações abrangentes do capital afetam cada domínio singular; e a educação, enquanto "interiorização" pelos indivíduos do que está posto, legitima a hierarquia social atribuída mais ou menos explicitamente pelo sistema. Conclui:

Apenas a mais consciente ação coletiva pode livrá-los desta grave situação paralisante.

Nesta perspectiva, torna-se bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação

formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada a sanção ativa – ou mesmo a mera tolerância – de um mandato às suas instituições de educação formal que as convidasse a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo: ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental (Mészáros, 2006, p. 45) [grifos do autor].

Percebemos que Mészáros (2008) tem a preocupação em vincular as condições objetivas às possibilidades reais de enfrentamento quando afirma que a educação formal é, por princípio, orientada para a conformidade da lógica do capital, mas uma necessária aspiração emancipadora, progressista, movendo-se na direção de um intercâmbio ativo com práticas educacionais mais amplas, pode ter contribuição vital para um rompimento.

A classe trabalhadora luta, não sem dificuldades e sob uma intensa violência, pela superação desta relação de exploração/dominação que se estendeu ao projeto educacional soviético. Este também era denominado unitário, e, de fato, objetivou a superação da sociedade de classes e a igualdade de oportunidades. Machado (1989), ao discorrer acerca desta proposta, entende que ela só poderá ser executada em sua plenitude quando a humanidade se emancipar, ou seja, em uma sociedade sem classes. A autora define a escola unitária soviética da seguinte maneira:

Ao mesmo tempo em que o capitalismo gera a burguesia, gera também o proletariado. Assim, de forma simultânea à proposta liberal-burguesa, surge também uma nova concepção de educação e de unificação escolar. A proposta de escola unitária do trabalho faz parte da concepção socialista de educação e tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Ela se propõe como escola única, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral e do trabalho, por que é ele que lhe dá conteúdo da unificação educacional. Este princípio unitário pressupõe, em primeiro

lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados como os da relação entre estrutura, conteúdo e métodos numa perspectiva orgânica (Machado, 1989, p. 11).

Barroco (2007b) pondera que, na Rússia, a educação sozinha não levou à Revolução, mas ela era entendida como instrumento poderoso para dar continuidade ao processo revolucionário de implantação da nova sociedade. Com todos os limites da educação soviética, podemos ter como saldo um projeto educacional que levou a ex-União Soviética e a Rússia ao *ranking* de segunda potência mundial. Ante o exposto, importa recordarmos que Vigotski desenvolveu seus trabalhos dentro de um projeto socialista, e que, apesar dos inúmeros obstáculos à consolidação da Revolução de Outubro de 1917, a propriedade privada havia sido abolida. Portanto, ele não se referia à formação de qualquer homem, dirigia seus postulados ao novo homem, com grandes possibilidades para sua emancipação e verdadeira liberdade.

Todavia existe um grande abismo entre a formação humana coerente com as determinações materiais de nosso tempo (econômicas, políticas, pedagógicas), inseparáveis das relações sociais de dominação de uma classe sobre outra, e da formação humana genérica. A formação humana, ainda em tempos de luta de classes, é aquela em que é legítimo que uns se apropriem da riqueza produzida pelo coletivo dos homens, portanto, do patrimônio da humanidade, e que outros produzam essa riqueza sobrevivendo com a miséria em sentido amplo (material e intelectual).

Ciente desta realidade mundial de subjugação dos seres humanos ao capital e, até mesmo, dos riscos de vitória da contrarrevolução na URSS, Vigotski mostrou-se preocupado com condições materiais avessas a uma formação humana plena, ou seja, mutiladora e formadora de desumanidades.

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo.

[a psicologia] (...) só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter de classe, natureza de classe e distinções de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais encontram sua expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico (Vygotski, 2004, s.p.).

Vygotski (2004) atentou para o fato de que, como resultado do desenvolvimento da produção material no capitalismo, houve simultaneamente a divisão progressiva do trabalho e o crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano; e que esta condição não tinha na industrialização a sua causa, e sim na manutenção da sociedade de classes antagônicas.

Todas estas influências adversas não são inerentes à indústria de larga escala como tal, mas à sua organização capitalista que está baseada na exploração de enormes massas da população e que resultou em uma situação na qual em vez de todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só não elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade humana individual, para um nível mais alto, mas conduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento (Vygotski, 2004, s.p.).

Com base em algumas indicações feitas por Marx, Vygotski procurou, inclusive, projetar algumas possibilidades de transformações na esfera econômica que, contraditoriamente, poderiam tornar-se positiva à classe trabalhadora.

A mais fundamental e importante contradição em toda esta estrutura social consiste no fato que dentro dela, sob pressão inexorável, estão evoluindo forças para sua destruição, e estão sendo criadas as condições para sua substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração do homem pelo

homem. Mais de uma vez, Marx demonstra como o trabalho, ou a indústria de larga escala, em si mesmos, não levam necessariamente à mutilação da natureza humana, (...) mas, pelo contrário, contêm, dentro de si mesmos, possibilidades infinitas para o desenvolvimento da personalidade humana (Vygotski, 2004, s.p.).

Esta afirmação de Vygotski (2004), sugere que elementos da realidade, acessíveis à sua mente já naquele período, indicavam uma tendência, dentro da lógica contraditória da realidade em movimento, de um novo tipo de trabalho humano subordinado ao processo de desenvolvimento industrial, mas que requisitasse melhor formação e que, por conseguinte, possibilitaria uma educação multilateral.

Assim não só se demonstra que a combinação do trabalho industrial com a educação provou ser uns meios de criar pessoas plenamente desenvolvidas, mas também que o tipo de pessoa que será exigida para trabalhar neste processo industrial altamente desenvolvido, diferirá substancialmente do tipo de pessoa que era o produto do trabalho voltado para a produção durante o período inicial do desenvolvimento capitalista. Neste aspecto, o fim do período capitalista apresenta uma antítese notável relativa a seu começo. Se no princípio o indivíduo foi transformado em uma fração, no executor de uma função fracionária, em uma extensão viva da máquina, então ao término, as próprias exigências da indústria requererão uma pessoa plenamente desenvolvida, flexível e que seja capaz de alterar as formas de trabalho, de organizar o processo de produção e de controlá-lo (Vygotski, 2004, s.p.).

Como verificamos no início desta seção, pesquisas recentes sobre a situação da classe trabalhadora e da reestruturação produtiva demonstram que esta tendência de congruente aperfeiçoamento tecnológico e das habilidades do trabalhador, sinalizadas por Vygotski, não se expressa hegemonicamente. Entendemos que a reestruturação produtiva implica uma nova forma de organização e gestão da força de trabalho, bem como continua a repor formas

“arcaicas” de explorar o trabalhador. Hoje, temos dados suficientes para concluirmos que seria um reducionismo caracterizarmos as transformações no modo de produção capitalista apenas com base no incremento das formas produtivas e da automação de base micro-eletrônica, tomando como foco os setores mais modernos da produção, os quais requerem trabalhadores versáteis, polivalentes e flexíveis. Agindo assim, apenas omitiríamos que esse incremento se realiza a um custo cada vez maior dos indivíduos que o produzem.

Com pesar, concluímos forçosamente que pouco se alterou o panorama descrito por Vigotski, na década de trinta do século XIX, daquele que ainda verificamos como expressão predominante da realidade dos trabalhadores do início do século XXI.

Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico (...) a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral *em todas estas diferentes variantes do tipo humano* (Vygotski, 2004, s.p.) [grifos do autor].

Contudo, somos impelidos a reconhecer a força pela superação que contraditoriamente emerge deste contexto. Como afirma Vygotski (2004), “a fonte da degradação da personalidade na forma capitalista de produção, também contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade” (Vygotski, 2004, s. p). Analisando dialeticamente esta ideia, consideramos fundamental evidenciar a incessante luta em favor da classe trabalhadora que se apresenta nas mais distintas formas. Lembramos, por exemplo, que, se os estudos no âmbito da psicologia do trabalho, inicialmente, estavam vinculados ao aperfeiçoamento e à intensificação da exploração presente na relação capital/trabalho, atualmente, verifica-se a tentativa de ruptura com estas práticas unilaterais (que privilegiam os interesses do empregador) ou dicotômicas (que polarizam: lado técnico e lado humano).

No campo da educação, também se destaca a luta para fazer frente a uma escola *reprodutivista*, a luta pela educação escolar que trabalhe com o não cotidiano. Sem a ilusão de

que esta luta pelo acesso ao conteúdo científico leve por si mesmo à superação das contradições postas pelo capital. Entretanto tal realização é fundamental à formação do homem capaz não só de reproduzir, como de criar.

Por fim, insistimos na tese vigotskiana de que a imaginação e a criatividade, para que se apresentem, têm como “premissa indispensável a liberdade interna de pensamento, da ação do conhecimento que têm alcançado tão-somente os que dominam a formação de conceitos. Não em vão que a alteração dessa função reduz a zero a imaginação e a criatividade” (Vygotski, 1996b, p. 207).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PSICOLOGIA DO TRABALHO CONCRETA PARA O HOMEM REAL

Ante uma concepção genérica de homem que cria ancorada em uma psicologia concreta, concluímos que estudar acerca da constituição do homem criativo e criador ajuda-nos a pensar alternativas para uma época em que ele tende a se apresentar como reprodutor de situações que expressam e aprofundam processos de alienação, de negação de si mesmo.

Abordar um tema psicológico ancorando-se em base materialista histórico-dialética implica na responsabilidade de um trabalho investigativo que suplante a descrição do real, que busque nas relações sociais um domínio da essência do fenômeno. Neste intuito constatamos em artigos recentes que tratam do tema criatividade e trabalho a necessidade de um aprofundamento acerca das múltiplas dimensões que constituem este fenômeno para além do fator interno/psicológico e do fator externo/ambiente.

Após a revisão destas publicações, concluímos que tanto o fator ambiental quanto a dimensão interna, quando tratados de maneira individualista, ou seja, como uma herança genética ou de uma peculiaridade da dinâmica psíquica, ou ainda de um ambiente como inibidor ou estimulador da criatividade, reduz o fenômeno à sua aparência, desconsidera as relações sociais e a divisão de classes historicamente datadas.

Pelo que foi exposto, entendemos que as pesquisas realizadas pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural contribuem para o pensamento crítico acerca da formação dos processos criativos ao apresentar suas contribuições no campo da psicologia, e que este conhecimento pode se estender à subárea da Educação e da Psicologia do Trabalho.

Vimos que, enquanto Marx mostra a transformação das relações de produção nas diversas épocas e o auge da alienação no trabalho na sociedade capitalista, Vigotski dá elementos para demonstrar como esta alienação se efetiva no psiquismo humano, na consciência, nos comportamentos, na formação ou deformação das funções psicológicas superiores.

Fizemos também destaques sobre o período histórico em que Vigotski produziu seus trabalhos e discutimos, em seguida, os principais conceitos presentes em sua obra, que, como um todo, corrobora para uma concepção de atividade criativa. Vimos que a aprendizagem via imitação, apropriação dos conceitos científicos e direcionada àquilo que a criança ainda não faz sozinha provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (da linguagem, do pensamento, da memória, da atenção voluntária), enfim, da criatividade.

A revisão teórica das obras clássicas de Taylor, Ford e Ohno, bem como as publicações atuais a respeito da reestruturação produtiva na contemporaneidade, permitiram-nos constatar que a “novidade” da proposta toyotista pouco altera as antigas formas de gestão do trabalho no capital. A literatura nos indica que ainda predomina, dentre as diversas formas de organização da produção, a subordinação da capacidade humana ao criar soluções no setor produtivo em função do máximo de eficácia no controle sobre os trabalhadores na tentativa de garantir o irrealizável para a ordem social do capital: a “harmonia” e a “solidariedade” entre “superiores” e “subordinados”.

Procuramos lançar luz às possibilidades de contribuição da perspectiva marxista ao campo da Psicologia do Trabalho, por acreditarmos que a realidade em movimento dialético propicia oportunidades de enfrentamento na esfera de formação profissional do trabalhador e, em especial, na esfera produtiva propriamente dita. O profissional da Psicologia, ao se comprometer com o enfrentamento da subordinação do homem ao capital, talvez possa contribuir criativamente para favorecer o desenvolvimento psíquico e, por consequência, um maior grau de consciência da realidade da classe trabalhadora, da necessidade de um projeto coletivo de rebeliões contra o capital e para que, de fato, possamos falar em uma formação humana plena e em consonância ao fim maior da livre expressão criativa e da emancipação humana.

Ante a grandeza do desafio, parece-nos que o enfrentamento da realidade que se impõe exige do profissional psicólogo uma apropriação do conhecimento científico que o ajude a perceber as sutilezas da luta no campo ideológico, bem como um profundo conhecimento da formação da consciência humana, inseparável do contexto sócio-histórico.

Este referencial teórico que vimos apresentando conduz a uma investigação dos processos criativos como resultantes do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que, por sua vez, constituem-se das relações intrapsíquicas para interpíquicas. Consideramos que é pela apropriação dos conceitos, mediado por outro, que o indivíduo desenvolve essas funções psicológicas, a capacidade de dominar sua conduta com base no registro, na comparação e recombinação, desenvolvendo e ampliando sua consciência sobre o mundo e, concomitantemente, sua capacidade criativa.

Retomando os aspectos teóricos ontológicos do trabalho, lembramos que, ao criar meios, instrumentos e signos de reprodução da existência, o homem salta do reino da necessidade para o reino da liberdade. É também com base nas criações humanas apropriadas que temos a possibilidade de rearranjar aquilo que já foi criado por outros homens para solucionar determinado problema que dê conta das necessidades humanas que, por sua vez,

são datadas historicamente e determinadas pelos elementos característicos de uma dada sociedade.

Aprofundando-se na conversão da criança em homem pela mediação da cultura, Vigotski se debruçou sobre a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, das funções elementares ao autodomínio da conduta. Ressaltou a interdependência entre as diversas funções, dando ênfase à linguagem, que possibilita a simbolização do externo, ou seja, a criação de um mundo interno e a gênese da atividade imaginativa. E, como já mencionado, as funções psicológicas superiores (linguagem verbal, pensamento verbal, memória mediada, atenção voluntária, etc.) regulam o comportamento criador do homem por meio da tomada de consciência.

Para além do processo de transformação evolutiva do símio em homem (desenvolvimento filogenético), nesta perspectiva, destaca-se, portanto, o nível ontogenético: o processo de transformação da criança no adulto contemporâneo se oportunizadas as apropriações. Estamos apresentando uma concepção da expressão criativa para além de uma imprecisa plurideterminação. A capacidade de criar se constitui na relação histórico-social entre mediador (o outro através linguagem) e conteúdo a ser apropriado (os conceitos que nomeiam todas as criações humanas e suas funções no mundo), subsidiando novas criações, mais ricas, mais complexas.

Vale lembrar que o mero treinamento do trabalhador, com vistas a superar a manifestação aparente de um sujeito sem iniciativa e sem criatividade, não basta, já que ele se encontra essencialmente alheio aos conhecimentos que lhe permitiriam a compreensão do mundo e de si mesmo.

Consideramos também, como possibilidade da Psicologia, lutar pela defesa do acesso do trabalhador às criações humanas (à língua falada e escrita, aos instrumentos, à ciência, às artes, etc.), que o instrumentalizariam para atividades produtivas plenas de sentido. Isso porque, nessas criações, estão objetivados os alcances do gênero humano, decorrentes da atividade produtiva, e, de modo dialético, acabam formando-o, humanizando-o.

Por fim, concluímos que há de se superar urgentemente a manifestação aparente de um sujeito deprimido, desmotivado, sem iniciativa e sem criatividade, já que a expropriação de conteúdos científicos, o distanciamento dos conhecimentos que permite a compreensão do mundo e de si (grande motor da luta revolucionária) representam uma mutilação que impede o pleno desenvolvimento das capacidades humanas.

Esperamos, como saldo desta superação, o favorecimento de uma atividade criativa ao serem construídos espaços de formação pelo trabalho que orientem para uma sociedade

socialista, propiciando o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o domínio consciente da realidade social e contribuindo para a formação omnilateral e para a condução da humanidade verdadeiramente ao reino da liberdade.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, Maria Aparecida Ferreira de (1986). *Psicologia aplicada à administração: uma introdução à psicologia organizacional*. São Paulo: Atlas.
- Alencar, E. M. I. S. (2004). *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Almeida, R. I. (2004/2006). *Quatro em linha: o jogo em clima, confiança, satisfação e criatividade no trabalho*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2004/2006.
- Alves, Giovanni (1999). *Trabalho e mundialização do capital*. Londrina, PR: Práxis.
- Alves, Giovanni (2000). O novo (e precário) mundo do trabalho. São Paulo: Boitempo.
- Alves, Giovanni (2001). *Dimensões da globalização*. Londrina, PR: Práxis.
- Amabile, T. M. (1999). Como não matar a criatividade. *HSM Management*, 3 (12), 110-117.
- Antunes, R. (1995). *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Unicamp.
- Antunes, R. Silva, M. A. M. (Orgs.), *O avesso do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- Barroco, S. M. S. (2007a). *Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana*. Maringá, PR: EdUEM.
- Barroco, Sônia Mari Shima (2007b). *A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Barros, V. A. (2010). O trabalho do profissional psicólogo: construindo uma posição crítica. In Conselho Federal de Psicologia. (Org.), *Psicologia crítica do trabalho na sociedade contemporânea* (v. 1, pp. 57-104). São Paulo: CFP.
- Bernardo, M. H. *Trabalho duro, discurso flexível: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência dos trabalhadores*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- Boarini, M. L. (2007). A higiene mental e o saber instituído. *Mnemosine*, v. 3, n. 1. Recuperado em 12 de agosto, 2010, de <http://www.cliopsyche.cjb.net/mnemo/index.php/mnemo/index>
- Botelho, A. V. C. (2010). *O papel moderador da reflexividade na relação entre criatividade e inovação em equipas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Braverman, H. (1987). *Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Bruno-Faria, M. F. & Alencar, E. M. L. S. (1996). Estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho. *Revista de Administração da USP*, 31 (2), 50-61.
- Bruno-Faria, M. F., Veiga, H. M. S., & Macêdo, L. F. (2008). Criatividade nas organizações: análise da produção científica nacional em periódicos e livros de administração e Psicologia. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, Florianópolis, 8(1), 142-162.
- Cambaúva, Lenita Gama (2000). Fundamentos da Psicologia: reflexões. *Psicol. estud.* [online]. 5(2).
- Carmo, F. M. (2008). *Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho*. Tese de Doutorado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Ceará.
- Código de Ética do Psicólogo. Recuperado em 27 de agosto, 2009, de http://www.crpsp.org.br/a_orien/codigo/fr_codigo_etica_indice_new.htm
- Codo, Wanderley (1996). Um diagnóstico do trabalho (em busca do prazer). In A. Tamayo, J. E. Borges-Andrade, & W. Codo (Org.). *Trabalho, organizações e cultura* (Coletâneas da Anpepp n. 11, pp. 36-55). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.
- Codo, W. Mesa – Saúde do trabalhador: dignidade e qualidade de vida no mundo do trabalho. *Psicologia Crítica do Trabalho na Sociedade Contemporânea*, Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2010. pp. 81-87.
- Dejours, C., & Abdoucheli, E. (1994). *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo, SP: Atlas.
- Duarte, N. (1999). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2002). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*– Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Revista Cadernos Cedes*. A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. Campinas, SP: Cortez, 24 (62), 44-63.
- Duarte, N. (2011). Germinal. *Revista Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, PR, 3 (1), pp. 128-138.
- Facci, M. A. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP: Cortez, 24 (62), 64-81.

- Farr, R. M. (1996). *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, A. B. de H. (1999). *Dicionário da língua portuguesa: século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fontenelle, J. P. (1925). Higiene mental e educação. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-20.
- Ford, Henry (1922). *Minha vida e minha obra*. Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional.
- Gödke, F. (2010). *A inclusão excludente dos trabalhadores com deficiência nos processos produtivos industriais*. Tese de Doutorado, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Goulart, I. B. & Sampaio, J. R. (Orgs.), (2005). *Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: Estudos contemporâneos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gounet, Thomas (1999). *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. Ed. Boitempo; São Paulo.
- Ginsbourger, F. Prefácio. In: Satoshi, K. *Japão: a outra face do milagre*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- Giordani, T. B. (2009). *A Percepção da importância da gestão da criatividade nas agências do Branco do Brasil*. Monografia de Especialização, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Habermas, J. *Ciência e técnica como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- Houaiss (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2009, reimp.). Políticas sociais, acompanhamento e análise (Edição Especial, n. 13). Brasília, DF: IPEA.
- Jacques, M. da G. C. (2007). O nexa causal em saúde/doença mental no trabalho: uma demanda para a psicologia. Recuperado em 6 de outubro, 2009. *Revista Psicologia & Sociedade*, 19(edição especial 1), 112-120.
- Klein, Lígia Regina (2003). *Trabalho, educação e linguagem*. In: Educar em Revista. Curitiba, PR: Ed. UFPR, Edição Especial (p. 15-42).
- Lane, S. T. M. (1984). A Psicologia social e uma nova concepção de homem para a "Psicologia". In S. T. M. Lane, & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 10-19). São Paulo: Brasiliense.
- Lane, S. T. M. (1989). *Psicologia social: O homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.

- Lazarini, Ademir Qutilio (2010). *A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Florianópolis, Santa Catarina..
- Lênin, V. I. (1986). *Que fazer?* São Paulo: Hucitec.
- Lenin, V. I. (2008). *O que fazer para aprender o comunismo?* Recuperado em 16 de junho, 2011, de <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/05.htm>
- Leontiev, A. N. (1969). *El Hombre y la Cultura: Problemas teóricos sobre educación*. Editorial Grijaldo, S. A. México, D. F.
- Leontiev, A. (1975). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lessa, Sérgio (2005). *Para além de Marx? : crítica da teoria do trabalho imaterial*. São Paulo: Xamã.
- Lessa, Sérgio (2007). *Para compreender a ontologia de Lukács (3a ed. rev. e ampl)*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Lima, Maria Elizabeth Antunes (1996). A pesquisa em saúde mental e trabalho. In A. Tamayo, J. E. Borges-Andrade & W. Codo (Org.), *Trabalho, organizações e cultura* (Coletâneas da Anpepp n. 11, pp. 27-35). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.
- Lukács, G. (1972). *Ontologia do ser social: os princípios fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas.
- Lukács, G. (1981a). A reprodução. In G. Lukács. *Por uma ontologia do ser social* (v. II, , Sérgio Lessa, trad. mimeogr.). Roma: Riuniti.
- Lukács, G. (1981b). O trabalho. In G. Lukács. *Por uma ontologia do ser social* (Ivo Tonet, trad. mimeogr.). Roma: Riuniti.
- Lukács, G. (2010). *Prelegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A. R. (1988). *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: Vygotskii, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 143-89.
- Machado, L R. S. (1989). *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Markus, G. (1974). *Marxismo y "antropología"*. Barcelona: Grijalbo.
- Martins, J. *Anotações acerca da dinâmica dos ciclos econômicos e crises capitalistas nos primeiros anos do século 21*. 2009. Recuperado em 12 de dezembro, 2009, de <<http://www.espacomarx.org>>. Acesso: em 12/12/2009.

- Martins, L. M. (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. São Paulo: Autores Associados.
- Marx, K. (1974). O método da economia política. In K. Marx. *Para crítica da economia política* (p. 122). São Paulo: Abril Cultural.
- Marx, K. (1978). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. In: Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural.
- Marx, K. (1984). *O Capital: Crítica da economia política* (Vol. I, livro Iº, tomo 2). São Paulo: Abril Cultural.
- Marx, K. (1991). *A questão judaica*. 2ª ed., São Paulo: Moraes.
- Marx, K. (1998). *O Capital: crítica da economia política* (Livro 1, vols. I e II, 16. ed. Reginaldo Sant'Anna, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Boi Tempo.
- Marx, K. (2011). *O Capital: Crítica da economia política* (Vol. I, livro Iº). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marx, K. & Engels, F. (1987). *A ideologia alemã I*. São Paulo: Hucitec.
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Marx, K. & Engels, F. (2008). *O Manifesto Comunista*. 1848. Recuperado em 15 de dezembro, 2008, de <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/manifestocomunista.html>
- Mészáros, István (2006). *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo. 77p.
- Moraes, Renata Jacintho Siqueira (2011). *O alcoolismo e o alcoolista no capitalismo: a psicologia histórico-cultural na defesa da historicidade para o enfrentamento do problema*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Paraná.
- Nagel, Lizia Helena (1985). *Avaliação, sociedade e escola*. Curitiba: SEED.
- Netto, José Paulo (1986). *O que todo cidadão precisa saber sobre o Comunismo*. São Paulo: Global.
- Ohno, Taiichi (1997). *O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oldrini, Guido (1996). *Para ir às raízes da ontologia (marxista) de Lukács*. Simpósio Internacional Lukács, Campinas, SP.

- Oyama, Edison Riuitiro (2010). *Lenin, educação e revolução na construção da república dos soviets*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Paz, Francisco Moraes (1995). *Corpos disciplinados, corpos individualizados*. História: Questões & Debates. Curitiba. Associação Paranaense de História ano 6, vol. 11 p. 165-203, dez.
- Pochmann, Marcio (2001). *O desemprego na globalização*. São Paulo: Boitempo.
- Pochmann, Marcio (2009). *Pobreza e crise econômica: o que há de novo no Brasil metropolitano*. Brasília, DF: IPEA: Nota Técnica 01.
- Rousseau, J. J. (1978). *Discurso sobre as Origens e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. São Paulo: Editora Abril. Col. Os Pensadores.
- Sala, Mauro (2009). *O “aprender a aprender” como formação de uma sociabilidade adaptativa: educação e trabalho nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, São Paulo.
- Sampaio, J. R. (maio, 1995). As três faces da psicologia do trabalho. *Revista Psique*, Campinas, SP: Cedes, 5 (6).
- Sampaio, J. R. (1998). Psicologia do trabalho em três faces. In I. B. Goulart & J. R. Sampaio (Orgs.). *Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: Estudos contemporâneos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sato, L. Psicologia, saúde e trabalho: distintas construções dos objetos “trabalho” e “organizações”. *Psicologia Crítica do Trabalho na Sociedade Contemporânea*, Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2010. pp. 41-53.
- Satohsi, K. *Japão: a outra face do milagre*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- Saviani, D. (2005), *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 9ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados.
- Sawaia, B. B. (2006). *Sílvia Lane – a psicóloga de ação política*. *Mnemosine*, n. 1, v. 2, São Paulo.
- Seligmann-Silva, E (1994). *Desgaste mental no trabalho dominado*. São Paulo: Cortez.
- Sennett, Richard (2009). Rotina. In *A corrosão do caráter: Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (pp. 35-51, 14ª ed.) Rio de Janeiro: Record.
- Severo, L. S. S.; Silva, E. M. S. (2006). Sistema stanislavski: o processo criativo nas organizações. *Revista de Ciências da Administração*, 8(15), jan/jun..
- Silva, G. L. (2011). *Educação de jovens e adultos e psicologia histórico-cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores*

- precariamente escolarizados. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Smirnov, A. A. & Gonobolin, F. N. (1969). La imaginacion. In: A. A. Smirnov, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev & B. M. Tieplov (Orgs.), *Psicologia* (Cap. X, pp. 308-338, Florência Villa Landa, Trad.). México: Tratados y Manuales Grijalbo.
- Smith, A. (1950). *Riqueza das Nações*, vol I e II, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Spink, P. K. (1996). Organização como fenômeno psicossocial: notas para uma redefinição de psicologia do trabalho. *Psicologia & Sociedade*, 8 (1), 174-192.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51 (7), 677- 688.
- Taylor, F. (1995). *Princípios da Gerência Científica*. São Paulo, Atlas.
- Torrance, E. P. (1976). *Criatividade: medidas, testes e avaliações*. (A. Arruda, trad.). São Paulo: Ibrasa.
- Tragtenberg, M. (1988). *A revolução russa*. São Paulo: UNESP.
- Tuleski, S. C. (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá, PR: EdUEM.
- Tumolo, Paulo Sergio (1998). *Trabalho: categoria sociológica chave? A necessária continuidade da discussão*. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 15, n. 15, p. 85-93.
- Tumolo, P. S. (2003). *Movimentos sociais, educação dos trabalhadores e transformação social: Anotações de uma discussão polêmica e inconclusa*. Recuperado em 22 de setembro, 2011, de www.rizoma.ufsc.br/pdfs/304-of11b-st3.pdf
- Tumolo, P. S. (2004) *Trabalho, alienação e estranhamento: visitando novamente os "manuscritos" de Marx*. In Anped.
- Vygotskii, L. S. (1988). O problema da linguagem e a consciência. In L. S. Vygotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-26). São Paulo: Ícone.
- Vygotskii, Liév Semionovich (1998). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid/Espanha: Akal.
- Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente* (Michael Cole et al., Trads. e Orgs.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1996a). Desarrollo de los intereses en la edad de transición. In L. S. Vygotski. *Obras escogidas* (tomo IV, Cap. 9, pp. 11-47). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931).

- Vygotski, L. S. (1996b). Imaginacion y creatividad del adolescente. In L. S. Vygotski. *Obras escogidas* (Tomo IV, Cap. 12, pp. 205-225). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L. S. (1996c). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In L. S. Vygotski. *Teoria e método em psicologia* (pp. 203-420). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1927).
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas* (tomo I, 2a. ed. José Maria Bravo, Trad.). Madrid/Espanha: Visor/Aprendizaje.
- Vygotski, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem* (2a. ed. Jefferson Luiz Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2000a). Análisis de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotski. *Obras escogidas* (tomo III, Cap. 3, pp. 97-120). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L. S. (2000b). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotski. *Obras escogidas* (Tomo III, Cap. 1, pp. 11-46). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L. S. (2000c). Estructura de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotski. *Obras escogidas* (Tomo III, Cap. 4, pp. 121-138). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L. S. (2000d). Génesis de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotski. *Obras escogidas*. (Tomo III, Cap. 5, pp. 139-168). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L. S. (2000e). Dominio de la atención. In L. S. Vygotski. *Obras escogidas* (Tomo III, Cap. 9, pp. 213-245). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L. S. (2000f). Educación de las formas superiores de conducta. In L. S. Vygotski. *Obras escogidas* (Tomo III, Cap. 13, pp. 303-313). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L. S. (2004, julho). *A transformação socialista do homem* (. URSS: Varnitso. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória. Acessado em 15 fev., 2009, de <http://www.marxists.org/> (Obra original publicada em 1930).
- Vygotski, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotski, L. S. (2004) *A Transformação Socialista do Homem*. Marxists Internet Archive. 2004[1930]. Disponível em:

<<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 10 set. 2010.

Wechsler, S. M. (1993). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas - SP: Psy.

Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (2002). Caminhos para a avaliação da criatividade: perspectiva brasileira. In R. Primi. (Ed.), *Temas em avaliação psicológica* (pp. 103–115). São Paulo: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.

Zorzal, M. F. (2004). Por uma ontologia da criatividade: Uma abordagem histórico-cultural. In: Ademar da Silva, Anete Abramowicz & Marisa Bittar (Orgs.), *Educação e pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos* (, pp. 203-218) São Carlos, SP: Rima.