

.....

Este trabalho discute o desenvolvimento dos sentimentos, considerando o impacto da cultura e da educação escolar nesse processo. Tal intento é levado a termo com base, de um lado, nos escritos de autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural, que dão a conhecer a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas, logo, também, dos sentimentos; de outro lado, busca nos pensadores da Teoria Crítica – mais precisamente em Herbert Marcuse e Theodor W. Adorno – elementos para compreender a influência da cultura mercantil no referido desenvolvimento. Fundamentadas nesses referenciais, as reflexões realizadas mostram que à educação escolar é imprescindível ter claro como ocorre a formação das capacidades cognitivas e sentimentos humanos, os fatores que influem de maneira decisiva nessa formação, para que nela possa atuar com propriedade.

Palavras-chave: desenvolvimento, sentimentos, cultura mercantil, educação escolar.

This study aims at discussing the development of the feelings, considering the impact of both culture and school education in this process. Firstly, it is based on the studies published by classic authors from the Historical-Cultural Theory who investigated the genesis and the development of the psyche functions, and the feelings as well; on the other hand it searches in the Critical Theory Philosophers, more precisely in Herbert Marcuse and Theodor W. Adorno, elements to understand the influence of the mercantile culture in such development. Based on these referential principles, our reflections show that the school educators must clearly know how both the cognitive capacities and the human feelings are formed, as well as must be aware of the factors that decisively influence this formation, so that they can accurately act.

Keywords: development; feelings, mercantile culture, school education

# Desenvolvimento e Educação dos Sentimentos na Atualidade

Isilda Campaner :  
Palangana :

Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – mestre em Psicologia da Educação – PUC-SP; doutora em Educação: História e Filosofia da Educação – PUC-SP.

Maria Terezinha  
Bellanda Galuch :

Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – Brasil; mestre em Educação – UEM; doutora em Educação: História, Política, Sociedade – PUC-SP.

Áurea Maria Paes  
Leme Goulart :

Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – Brasil; mestre em Educação – USP; doutora em Educação – USP.

## Do problema

A formação dos sentimentos não é um processo que tem recebido, de educadores e de pesquisadores, a mesma atenção dispensada à formação das capacidades intelectivas. Este fato é devido, quanto menos, a duas razões: à crença segundo a qual se tratam de campos psicológicos independentes e à norma de que à educação escolar compete promover a aquisição de conhecimento científico, ou seja, o desenvolvimento mental.

Mediante essas constatações indaga-se: a cognição e os sentimentos são processos psicológicos estanques? Como eles se constituem? É possível atuar sobre um sem interferir no outro? Obviamente, não se pretende aqui negar o compromisso e a responsabilidade do ensino para com o conhecimento científico e, por conseguinte, para com o desenvolvimento das funções mentais. Todavia, a educação que busca a formação integral não pode secundarizar o aspecto dos sentimentos, das emoções. Pactuando-se da idéia de que junto com o saber sistematizado o aluno apreende o que e como as pessoas sentem e reagem, pergunta-se: que sentimentos a sociedade e, portanto, também a escola têm gestado e cultivado? São, basicamente, estas as questões que norteiam a discussão no presente texto. As reflexões que se seguem fundamentam-se, de um lado, nos escritos de autores clássicos da teoria Histórico-Cultural, como L. S.

Vygotsky e L. S. Rubinstein, que dão a conhecer o processo de formação do psiquismo humano; de outro lado, não pode prescindir de pensadores como H. Marcuse e T. W. Adorno que explicitam, na trama de relações sociais, as condições objetivas para o desenvolvimento e educação dos sentimentos de que se dispõem na contemporaneidade.

## Acerca do desenvolvimento dos sentimentos

A psicologia, como área do conhecimento na qual a prática pedagógica busca fundamentar-se, durante décadas,

Na atividade sócio-interativa, a linguagem, entendida nas suas diferentes formas, cumpre um papel de extrema relevância no desenvolvimento psíquico

ocupou-se da gênese e desenvolvimento da cognição e dos sentimentos como sendo campos psíquicos autônomos, que se constituem independentemente um do outro. E mais, que se constituem independentemente do modo como as pessoas vivem, da cultura na qual crescem e atuam, das relações sociais de produção vigentes em cada época e lugar.

Essa concepção fragmentada de homem tem suas raízes na divisão metódica do trabalho, que ocorre nas duas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX. *Pari passu* à divisão do trabalho, o conhecimento também é dividido, de modo que, na psicologia, cada concepção teórica se atém a uma parte do todo, quer dizer, a uma parte do psiquismo humano. Uma se centra no desenvolvimento psicomotor, outra no cognitivo, outra no desenvolvimento da personalidade e assim por diante. Tal procedimento mascara a unidade indissolúvel entre objetividade e subjetividade, bem como entre as funções psicológicas, dificultando a compreensão das relações de dependência mútua, com base nas quais essas funções são constituídas e operam.

Contrariamente a esse encaminhamento, está-se, aqui, partindo do pressuposto de que é no âmbito das relações sociais de produção que os caracteres psicofísicos do homem se formam e se modificam. No fabrico e emprego de instrumentos dá-se, simultaneamente, a constituição do próprio homem. Vygotsky (1988), fundamentando-se no pensamento de Marx e Engels, explica que a reelaboração das conquistas psicológicas em cada novo membro da espécie depende, imprescindivelmente, da mediação que se estabelece entre pessoas e entre pessoas e coisas.

Na atividade sócio-interativa, a linguagem, entendida nas suas diferentes

formas, cumpre um papel de extrema relevância no desenvolvimento psíquico. Isto porque guarda em si todo o conhecimento produzido ao longo da

história da civilização. No convívio com adultos, bem como com seus pares, a criança internaliza signos, significados lingüísticos e, com esses, internaliza conceitos, valores, normas de conduta, modos de perceber, raciocinar, memorizar, modos de sentir, em resumo, ela se apropria, simultaneamente, do conteúdo e das formas de pensar, de ser e agir dos homens de seu tempo, da cultura a que pertence. Ao tratarem do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky et al. (1988, p. 114) esclarecem:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento intelectual da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Com o processo de apreensão da linguagem modificam-se não só o que a criança pensa, mas também o modo como essa reflexão ocorre e as funções intelectivo-afetivas nela implicadas. A linguagem medeia a formação de todas as capacidades caracteristicamente hu

manas, tais como a percepção, a memória, a atenção, o raciocínio, a capacidade de análise e síntese, dentre tantas outras. As palavras – unidades lingüísticas básicas –, pontua Luria (1990), carregam, além dos significados, os modos de operar da consciência. A linguagem forma, organiza e expressa as funções psicológicas, logo, também os sentimentos.

Na obra *Teoria e método em psicologia*, Vygotsky discute a base neurológica na qual se assentam as funções psíquicas. Destaca, de pronto, que esta base se modifica no movimento de transformação das relações de trabalho, em última instância, no movimento da vida em sociedade. Observe-se que a ontogênese não só não está subjugada à filogenia da espécie como pode modificá-la. Verifica-se uma interferência recíproca entre essas duas instâncias, um embricamento, a ponto de uma não existir sem a outra.

Não obstante a pertinência da reflexão em torno desse aspecto, importa sublinhar que, segundo Vygotsky (1996), o estabelecimento de uma determinada função – quer seja intelectual ou do campo dos sentimentos – depende da atividade integrada do cérebro. As referidas funções não se constituem de maneira independente entre si. Antes sim, em estreita sintonia, de sorte que qualquer alteração em uma afeta as demais. A atividade consciente é interfuncional, "... tem por base relações intercentrais dinâmicas diferenciadas de forma complexa e conectadas hierarquicamente" (VYGOTSKY, 1996, p. 194).

Como se pode perceber, de acordo com os postulados vygotksyanos, tanto no que se refere aos fatores endógenos – sobretudo a base neurológica – como aos exógenos – a mediação sócio-cultural e, nela, a linguagem – implicados no desenvolvimento, não há como conceber as funções psicológicas supondo que cada uma se basta a si mesma. Elas se constituem e funcionam em conjunto. Nessa perspectiva, ao se atuar com vistas a promover o desenvolvimento intelectual, estar-se-á atuando, igualmente, sobre os sentimentos e emoções, ainda que

não se tenha consciência desse fato. O conhecimento que a criança interioriza, seja ele de caráter científico ou em nível de senso comum, está impregnado de sentimentos e de emoções que são, também esses, interiorizados.

A passagem que se segue põe às claras as estreitas ligações entre os campos emocional e cognitivo. As emoções, por mais variadas e específicas que sejam, nunca podem ser reduzidas à pura emotividade.

A emotividade é sempre um dos aspectos, ainda que muito específico dos processos. Estes processos são, por sua vez, processos cognitivos que refletem a realidade, ainda que também de forma específica. Por isso não se podem de modo nenhum contrapor os processos emocionais aos cognitivos como contrários que se excluem mutuamente. As emoções dos seres humanos representam uma unidade do emocional e do intelectual, tal como os processos cognitivos formam, regra geral, uma unidade do intelectual e do emocional. Ambos são, ao fim e ao cabo, apenas os componentes da vida concreta e da atividade do indivíduo, onde estão contidas todas as facetas da psique na sua unidade e mútua penetração (RUBINSTEIN, 1973, p.118-119).

Mas, o que são sentimentos? É possível distingui-los de emoções? Blagonadezhina (1969), na mesma linha de raciocínio de Vygotsky, explica:

As emoções são vivências afetivas mais simples, relacionadas à satisfação ou à insatisfação das necessidades orgânicas, como, por exemplo, a necessidade de alimento, de saciar a sede, de ter ar, de defender-se do frio, de defender-se das situações que supõem um perigo para a vida, as necessidades sexuais etc (BLAGONADEZHINA, 1969, p. 358) .

Referindo-se aos sentimentos, prossegue:

Os sentimentos se diferenciam das emoções no que estão relacionados com as necessidades que têm aparecido no curso do desenvolvimento histórico da humanidade. [...] Os sentimentos estão ligados inseparavelmente a necessidades culturais e espirituais (BLAGONADEZHINA 1969, p. 359).

Nos antepassados mais remotos do homem, as emoções estiveram, em sua forma primitiva, diretamente relacionadas às pulsões e instintos. Este fato se repete em cada novo membro da espécie, de maneira que no início e tão somente no início da vida, os sentimentos estão basicamente reduzidos às

emoções

“É especialmente clara a raiz instintiva das emoções nos sentimentos mais primitivos, mais elementares, os chamados sentimentos inferiores” (VYGOTSKY, 2001, p. 132).

No recém-nascido, as reações emocionais estão atreladas às necessidades básicas, instintivas, manifestando-se devido ao atendimento ou não destas. São, portanto, de natureza reflexológica. Com a convivência em coletividade, com as relações que se estabelecem entre pessoas e a criança e entre pessoas na presença da criança, a capacidade para se emocionar vai sendo ampliada, ao mesmo tempo em que a natureza das emoções se modifica. As reações emocionais deixam de estar ligadas direta e exclusivamente a motivos biológicos, passando a ser desencadeadas, também, por motivos sociais. O que era puro instinto se humaniza. Por essa via, a emoção se aproxima do sentimento, mas não coincide com ele.

Outro aspecto que diferencia a emoção do sentimento é que a primeira tem sempre um caráter circunstancial, pode desaparecer – e com frequência desaparece – com a mesma rapidez com que é suscitada. Já os sentimentos podem ter caráter circunstancial ou constante. Ao contrário das emoções, uma vez formados, mantêm-se independentemente de condições ou situações imediatas.

Conforme Blagonadezhina (1969), na criança, os sentimentos são muito inconstantes. Isto porque, tal como ocorre

outras referências. A capacidade para regular os próprios sentimentos se estabelece, fazendo com que esses possam se tornar mais duradouros. Nesse processo de transformação, o sentimento se distingue da emoção, posto que esta última mantém a característica da transitoriedade.

O desenvolvimento dos sentimentos acontece do mesmo modo que o desenvolvimento das demais funções psíquicas. Assim como a memória, o raciocínio, a atenção etc., também os sentimentos, para se constituírem, dependem da mediação social, da apreensão da linguagem e dos objetos, mais precisamente, do conhecimento guardado nesses instrumentos físicos e simbólicos. Os sentimentos que se formam, se dessa ou daquela espécie, dependem das condições em que o sujeito vive, do que ele ouve, das imagens presenciadas, dos comportamentos partilhados, do conhecimento interiorizado. É certo que o temperamento, um traço psíquico inato, está implicado nos sentimentos, mas não a ponto de configurá-los. A origem dos sentimentos, orienta Blagonadezhina (1969), há que ser buscada não no interior do sujeito e sim na realidade objetiva, na cultura, nas relações sociais em que o sujeito se insere.

Como se pode depreender das obras estudadas, os sentimentos, à semelhança de qualquer outra função psicológica, passa por um processo de desenvolvimento. Inicialmente, são produzidos pela sensação e percepção de objetos, pessoas, enfim, por coisas concretamente existentes.

Com a elaboração do pensamento, os sentimentos passam a ser despertados e mantidos inclusive por representações. “Os sentimentos humanos exprimem em forma de vivência a realidade das relações recíprocas do homem como ser social com o mundo, especialmente com os demais seres” (Rubinstein, 1973, p. 122).

## O desenvolvimento dos sentimentos acontece do mesmo modo que o desenvolvimento das demais funções psíquicas

com as emoções, a princípio, são guiados por necessidades instintivas. À medida que a linguagem vai sendo interiorizada – e, com ela, valores, conceitos e normas de conduta – o pensamento se elabora e, por conseguinte, os sentimentos vão se formando em relação a pessoas, objetos, situações, dente



O sentimento, explicita Rubinstein (1973), pode expressar diretamente um estado do organismo, uma sensibilidade orgânica ou de fundo emocional, o que ocorre, predominantemente, com a criança pequena. Num nível superior, que se identifica por uma certa quantidade e qualidade de linguagem interiorizada, os sentimentos se expressam graças às vivências que se tornaram conscientes. Mesmo os sentimentos que expressam um estado do organismo não são excitações biológicas puras, como pode ser a emoção. Também neles estão implicados componentes intelectuais.

Os sentimentos não são simplesmente a soma de excitações sentimentais derivadas das relações viscerais isoladas. Os sentimentos dos homens são formas unitárias complicadas que se agrupam ao redor de determinados objetos, pessoas ou, inclusivamente domínios objetivos (por exemplo, a arte) e de determinadas esferas da actividade (RUBINSTEIN, 1973, p. 173).

As atitudes, os comportamentos do homem são profundamente influenciados pelo sentimento moral. Este, por sua vez, se origina e se desenvolve de acordo com as relações sócio-culturais e junto com elas se modifica. Rubinstein (1973, p. 174) afirma: “as relações sociais inter-humanas não só são a base e condição para a formação dos sentimentos humanos, mas determinam também o seu conteúdo”. Nos sentimentos morais, adianta o autor, experimenta-se algo objetivo, com significado tanto no âmbito social como para o indivíduo.

Os escritos de Vygotsky (1996; 2001) e Rubinstein (1973) deixam ver uma estreita relação entre os sentimentos e o conhecimento. Uma relação que não é estática, antes sim, se transforma, transformando ambos os pólos. Na criança, os sentimentos aperfeiçoam o conhecimento, elevando-o a níveis de complexidade superiores, posto que ela compreende melhor o que sente. No adulto, o conhecimento, a compreensão do significado social do fato, do objeto, da situação etc., guia os sentimentos do homem. Os sentimentos marcadamente intelectualizados, tais como o espanto, a dúvida, a indignação, a curiosidade,

dentre outros, são provas evidentes da mútua penetração entre as funções intelectivas e o sentimento.

O sentimento está impregnado das dimensões cognitiva, afetiva e emocional, sendo que o inverso é igualmente verdadeiro. Ou seja, essas dimensões estão sempre perpassadas de sentimentos. E, quando se diz que as diferentes funções psicológicas compõem um todo indivisível, não se está pressupondo soma de partes, mas uma unidade que como tal se manifesta nos relacionamentos, nas experiências, no aprendizado, em síntese, tanto nas atividades de cunho mais intelectual, como naquelas de cunho afetivo. Na atividade relacional, pontua Rubinstein (1973), o homem se constitui e se manifesta por inteiro e não uma parte por vez.

Se, de um lado, o sentimento se relaciona às demais dimensões psicológicas, de outro lado, vincula-se a necessidades e desejos que, antes de serem individuais, são sociais. O sentimento pode ocorrer em consequência de uma necessidade satisfeita, ou devido à consciência de uma determinada necessidade. Sobre o papel das necessidades na formação dos sentimentos, Rubinstein (1973) afirma “Os sentimentos do ser humano dependem das relações que existem entre os aspectos para os quais o indivíduo é impulsionado e as suas necessidades”. Obviamente está-se referindo aqui as necessidades que se ampliam e se modificam juntamente com as relações que se estabelecem entre indivíduo e meio social.

Reiterando, o trabalho, base da existência humana, é também a fonte essencial dos sentimentos. Os sentimentos experienciados no trabalho – caracterizados quase sempre pela polarização – de fracasso ou êxito, alegria ou tristeza, satisfação ou insatisfação, euforia ou melancolia, dentre outros, são transferidos para as demais esferas da vida do homem (Rubinstein, 1973). O trabalho é, antes de tudo, interação entre sujeitos e entre sujeito e objeto. No interior dessas relações, o segundo fator responsável pelo processo

humanização e, portanto, pelo desenvolvimento dos sentimentos é a linguagem – oral, gestual, escrita e fisionômica. O que as pessoas dizem, inclusive através dos meios de comunicação, como dizem, suas atitudes, reações, comportamentos são elementos decisivos para a constituição dos sentimentos nos mais novos.

De acordo com as investigações levadas a termo por Vygotsky (1988) e Blagonadezhina (1969), outro fator de singular importância nesse processo formativo é a imitação. A imitação, alertam os autores, não tem, no referido processo, o mesmo impacto que tem a linguagem. Entretanto, sua influência merece destaque. A criança pequena chora quando vê outras pessoas chorando, sorri se os que estão à sua volta sorriem, protesta do mesmo modo que crianças mais velhas ou adultos protestam, enfim, ela reproduz sentimentos observados no meio em que vive.

Segundo a orientação teórica tomada aqui como referência, a vida em família, a convivência próxima e as regulações atentas e intensas que dela podem decorrer contribuem de um modo decisivo para a formação dos sentimentos. Não obstante, esse espaço formador precisa ser analisado levando-se em conta que a família, tal como a sociedade, tem se transformado, donde se alteram também os sentimentos ali cultivados. Nos primeiros séculos da sociedade capitalista – séculos XVI, XVII e XVIII –

corroídos, a formação dos sentimentos fica, cada vez mais, à mercê do conteúdo e das imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, da cultura mercantil, das vivências de rua e do que é ensinado e presenciado na escola.

Esta discussão demanda uma reflexão crítica sobre a espécie de sentimentos que as relações sociais capitalista requerem, possibilitam e promovem. O discernimento para o qual está-se sinalizando é imprescindível aos profissionais da educação, para que possam se posicionar de modo consciente no que se refere aos sentimentos que a escola deve se empenhar em formar nos alunos. Há que se questionar: são aqueles sentimentos que legitimam a sociedade capitalista? Ou sentimentos de indignação, resistência e inconformismo à desumanização e irracionalidade que perpassam a sociedade vigente? A resposta para esta questão não se obtém com facilidade e independentemente de um posicionamento político, face às contradições que perpassam a organização social burguesa.

## Sobre os sentimentos promovidos pela ordem capitalista

Sabe-se que a sociedade capitalista, nos seus primórdios, se fortalece como organização na qual os homens seriam livres para agir guiados pela razão.

Marcuse (1999) mostra que a antiga ordem havia imposto valores que não se justificavam por essa via, motivo pelo qual os homens começam a exercer a dúvida, a

vigilância e a crítica contra aquilo que lhes fora determinado, ou seja, começam a se opor ao modelo estabelecido. A liberdade consistiria, então, em poder criticar os antigos valores, buscando padrões racionais, considerados verdadeiros, para orientar a vida dos homens.

## A criança pequena reproduz sentimentos observados no meio em que vive

esses caracteres eram formados, predominantemente, no âmbito domiciliar, da vida privada. À medida que o modelo de família burguesa – pai, mãe e filhos – é alterado pelas relações sociais de produção; que a mulher é compelida ao mercado de trabalho; que o convívio e os ensinamentos em família vão sendo

Acreditava-se que a sociedade liberal poderia garantir a prática da individualidade racional e o desempenho social dos sujeitos estaria atrelado ao trabalho de cada um. Não seria mais questão de berço permanecer, do nascimento à morte, nas mesmas condições econômicas. Todavia, não tardou para que a base econômica – fundamento da racionalidade individualista – fosse solapada pelo processo de produção de mercadorias. O sujeito econômico livre perde seu espaço de atuação; a mecanização e racionalidade instrumentalizada fazem com que os mais fracos no mercado sejam dominados pelos mais fortes, ou seja, pelas grandes empresas, pelo capital. A liberdade vai sendo, mais e mais, engalfinhada pela eficiência que os sujeitos devem perseguir ao realizar as tarefas que lhes são designadas.

Quanto mais mecanizada e racionalizada a indústria, mais competitiva e eficiente ela se torna. O poder tecnológico passa a desenhar um quadro antes inexistente nos processos de produção, distribuição e detenção de tecnologias e mercado. Nesse processo, a tecnologia possibilita que as grandes empresas expandam seu poder, pois de posse de novas máquinas, novas formas de produção e novos produtos tornam-se mais competitivas e eficientes. A eficiência envolve controle, racionalização, coordenação e aplicação minuciosa do tempo e da matéria-prima. Portanto, a racionalidade advinda da produção se transforma em poder social. Nesse contexto, os indivíduos aderem aos princípios dessa racionalidade, sentindo e agindo de acordo com eles, explica Marcuse (1999).

Segundo este mesmo autor, os anseios da burguesia nascente ligavam-se ou correspondiam à liberdade do indivíduo econômico. No entanto, o que de fato se concretizou foi a standardização tanto na esfera do trabalho, como fora dela, inclusive no que tange aos sentimentos,

emoções e afetos. A vida de todos passou a ser regulada pela eficiência, cujo padrão é ditado pelo ritmo e necessidades da indústria. Enquanto nos primeiros séculos da sociedade capitalista a

## Quanto mais mecanizada e racionalizada a indústria, mais competitiva e eficiente ela se torna

razão se opunha às crenças em poderes sobrenaturais, à obediência à ordem “natural das coisas”, ao medo, agora a racionalidade – tecnicada – é uma “força de ajuste e submissão” (MARCUSE, 1999, p. 84).

O grau de eficiência é maior quanto mais o sujeito consegue sentir e agir conforme os objetivos estabelecidos pelo sistema de produção e controle. É uma eficiência padronizada, que “se caracteriza pelo fato de que o desempenho do indivíduo é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito a tarefas e funções predeterminadas” (MARCUSE, 1999, p. 78). Desse modo, a liberdade se resume à escolha dos meios e formas de atingir as metas da sociedade administrada, o que significa dizer que o sujeito é livre para adaptar-se à realidade existente.

Sob o império da máquina, os homens transformaram-se em sujeitos cuja objetividade os acompanha e os caracteriza. Em situações que, aparentemente, os sujeitos têm poder de decisão é a racionalidade tecnológica que os regula. Os homens não são livres para criar, ser espontâneos, agir de acordo com o seu tempo, ritmo e no seu próprio espaço, prevalecendo o agir e o sentir predeterminados pela racionalidade tecnológica.

Com o fortalecimento da indústria, a racionalidade tecnológica rompe os limites da produção. Antes havia uma certa divisão entre as esferas pública e privada. Agora, as relações familiares e de amizade, os valores e, também, os



sentimentos de cada um seguem uma racionalidade norteada pela irracionalidade das condições objetivas. Evidencia-se, portanto, a atualidade das idéias de Rubinstein (1973, p. 126), segundo as quais “as diferentes orientações da atividade de trabalho social criam ou desenvolvem diferentes orientações e aspectos da emocionalidade”.

No trecho seguinte, são trazidos elementos que possibilitam melhor compreender o que está em discussão:

A autonomia da razão perde seu sentido na mesma medida em que os pensamentos, sentimentos e ações do homem são moldados pelas exigências técnicas do aparato que ele mesmo criou. A razão encontrou seu túmulo no sistema de controle, produção e consumo padronizados. Ali ela reina através das leis e mecanismos que asseguram a eficiência, a eficácia e a coerência deste sistema (MARCUSE, 1999, p. 84).

O desenvolvimento da indústria moderna promove mudanças significativas em todas as instituições e, por conseguinte, na formação dos sujeitos, tanto no que se refere às capacidades intelectivas como aos sentimentos e emoções que se formam concomitantemente àquelas capacidades. Uma das instituições acima referidas é a família. Adorno (1993) revela que a desagregação da família burguesa trouxe consigo o fim das forças de oposição e resistência ao modelo social estabelecido. No seio dessa

timentos, normas de conduta das novas gerações, terminando por se resumir ao nome que une os consangüíneos. Se por um lado, pais e filhos estão mais próximos, porque não há mais a hierarquia, inclusive de sentimentos, que os afastavam, por outro lado, estão mais distantes, porque os ensinamentos antes realizados na esfera familiar, foram transferidos involuntariamente para a esfera pública, mais precisamente, da cultura mercantil.

A família se dilui, mas a ordem social não. Pelo contrário, os modos de ser, de agir e de sentir por ela requeridos, possibilitados e promovidos impregnaram e caracterizam cada sujeito que nela se insere. Os jovens, modernos em relação aos adultos, embora pensem se opor ao mundo, transgredir normas, porque vivem livres dos ditames familiares, na verdade, aderem à liberdade regrada, a padrões de comportamento, conduta e sentimentos coletivos impostos pelo aparato social.

Segundo Marcuse (1967), na sociedade industrial desenvolvida, os meios de comunicação de massa, aparentemente inofensivos à formação dos sentimentos, veiculam um padrão de beleza, de felicidade, de prazer, de comportamento, de amor, de amizade, enfim, alimentam a cultura dominante, do consumo. Os indivíduos têm o corpo e a alma regulados por forças externas. Vêm de fora os comandos

## Os indivíduos têm o corpo e a alma regulados por forças externas

sagrada instituição burguesa o indivíduo era fraco, devia obediência a seus pais, mas, ao mesmo tempo, era na família que ele adquiria valores, desenvolvia sentimentos e se fortalecia contra a imposição externa. Com as transformações ocorridas no processo de produção, a família vai se redesenhando, perdendo seu espaço na formação de valores, princípios, sen-

que movem as ações, as reações e os sentimentos dos sujeitos. Mas, contraditoriamente, não é uma “força hostil e estranha” que faz o indivíduo renunciar à sua individualidade. É sua própria razão – agora instrumentalizada – que o leva a deixar a sua liberdade. Em outras palavras, os atos dos homens são condicionados por circunstâncias objetivas

que se expressam em cada um sob a forma de intenções, sentimentos, motivos, emoções. E, na sociedade contemporânea, tais caracteres não são elaborações intrínsecas ao sujeito, são antes imputados a ele por necessidades que escapam ao seu entendimento e controle; são elaborados em conformidade às necessidades do capital e atribuídos às pessoas como se lhes fossem particulares.

O ponto decisivo é que esta atitude – que dissolve todas as ações em uma seqüência de reações semi-espontâneas a normas mecânicas prescritas – não é apenas perfeitamente racional, mas também perfeitamente razoável. Todo protesto é insensato e o indivíduo que persistisse em sua liberdade de ação seria considerado excêntrico. Não há saída pessoal do aparato que mecanizou e padronizou o mundo. É um aparato racional, combinando a máxima eficiência com a máxima conveniência, economizando tempo e energia, eliminando o desperdício, adaptando todos os meios a um fim, antecipando as conseqüências, sustentando a calculabilidade e a segurança (MARCUSE, 1999, p. 80).

*A cultura se mercantiliza ao tomar como finalidade maior não a formação humana que transcende o modo de ser alienado, mas a prevalência do consumo como fonte de realização, como parâmetro de identificação dos indivíduos. Manipulada em seus fins, a cultura se invalida como meio capaz de promover a capacidade analítica, de discernimento. A verdade da cultura mercantil, observa Marcuse (1967), coincide com a verdade dos negócios e, assim definida, fala contra a formação de capacidades e sentimentos que vão além daqueles demarcados por necessidades economicistas.*

*Nessa ambiência, desenvolvem-se, dentre outros, os sentimentos de competição, consumismo, frieza, indiferença, trocabilidade e de imobilidade frente às imposições da sociedade de mercado. Como conseqüência, em cada relação,*

*seja ela pública ou particular, espera-se a obtenção de vantagens e lucro antecipadamente calculados.*

Embora os sentimentos, à primeira vista, possam parecer inerentes a cada sujeito, eles estão marcados por aquilo que a racionalidade técnica coloca como necessário e importante; são, eles próprios, mecanismos utilizados para que o aparato de produção e controle se mantenha, ou seja, no fundo, os sentimentos correspondem à necessidade de adaptação à realidade vigente. Como o sujeito pode desenvolver o sentimento de solidariedade, com vistas à humanização, se as condições objetivas promovem o contrário disso?

Tome-se como exemplo a propaganda divulgada pela mídia em relação a senti-

## Os sentimentos correspondem à necessidade de adaptação à realidade vigente

mentos filantrópicos. Quer se trate da educação, da saúde, da segurança, da preservação do meio ambiente e de outros setores, divulga-se cada vez mais a idéia de que se os indivíduos forem solidários podem reverter o quadro de miséria que acomete a humanidade. É o repartir da pobreza em favor da preservação das diferenças, da miséria, da desumanização. Contínua e intensamente, os sujeitos são convocados a praticarem a “beneficência administrada”, pontua Adorno (1993), cujas ações contribuem para que as verdadeiras causas das mazelas sociais permaneçam sem explicação. Do modo como a beneficência planejada se realiza não há espaço para sentimentos e emoções verdadeiramente humanos, até porque aquele que doa, que dedica tempo para tal feito o faz sentindo-se superior em relação àquele que precisa da “benevolência” alheia para sobreviver. A doação contra-cena com a humilhação. Sobre esta questão acrescenta Adorno:

A própria bondade é a deformação do homem. Ao separar o princípio moral do princípio social, deslocando-o para a esfera da consciência privada, a bondade limita-o em duplo sentido. Ela renuncia à realização da situação digna do homem, implícita no princípio moral. Em cada uma de suas ações inscreve-se uma certa resignação consoladora: ela visa a amenização, não a cura, e no fim das contas a consciência da incurabilidade pactua com esta última. Com isso a bondade torna-se limitada também em si mesma (ADORNO, 1993, p. 81).

A bondade transmite a idéia de proximidade, de amor fraterno, no entanto, a proximidade dissimula a distância, explicita Adorno. Na suposta relação íntima, os indivíduos sentem a humilhação e a dor da diferença que permanecem. Este “nobre” sentimento esconde a verdade sobre a impossibilidade de os homens se conciliarem na sociedade da não conciliação. É uma forma de harmonizar os desiguais. Portanto, a bondade, apesar da sua racionalidade, é um sentimento ambíguo que, uma vez cultivado, contribui para a manutenção da ordem social.

No mundo da racionalidade tecnológica, os sentimentos cada vez mais se aproximam da lógica que prevalece no mercado, ou seja, são positivizados. Diante do horror do mundo, da miséria, da dominação, os indivíduos são ensinados a suportar com resignação, paciência e amor aquilo a que são submetidos; são ensinados a se adaptar àquilo que o

Desde muito cedo se aprende a viver movido pela razão instrumental. Dessa maneira, sentimentos de delicadeza, respeito para com o outro e fraternidade estão cada vez mais escassos diante da frieza e embrutecimento promovidos pelas relações sociais capitalistas. Os sujeitos são diretos e objetivos nas conversas que mantêm com seus pares, resistem em dialogar, escutar, pontuar, prevalecendo, o monólogo. Em consequência das relações de produção capitalistas, da cultura, do modo de ser que domina nessa sociedade, os homens perderam o sentimento imediato da vida. Sobre esta questão, as palavras de Adorno são elucidativas:

As ordenações práticas da vida, que se apresentam como se favorecessem o homem, concorrem, na economia do lucro, para atrofiar o que é humano, e quanto mais elas se estendem, tanto mais podam tudo o que é delicado. Pois a delicadeza entre seres humanos nada mais é do que a consciência da possibilidade de relações isentas de interesse, consciência esta que perpassa consoladoramente até mesmo aqueles que se prendem a interesses; uma herança de antigos privilégios que promete uma situação sem privilégios (ADORNO, 1993, p. 34).

Como se pode constatar, na atualidade, o princípio de troca que rege a sociedade burguesa está na base dos sentimentos, está na sua gênese e constituição. Competição, astúcia, individualismo, egoísmo, trocabilidade, substituição, frieza – sentimentos cultivados da sociedade administrada – revelam que a meta

da sociedade não é a humanização, mas a preservação do *status quo*. Nesse sentido, diz Adorno:

O que já foi bom e decente no modelo de vida

burguês, independência, perseverança, previdência, cautela, está corrompido até o mais íntimo. Pois, ao mesmo tempo que se conservam as formas burguesas de existência, seu pressuposto econômico desapareceu (ADORNO, 1993, p. 28).

Considerando-se o impacto da cultura mercantil, o papel da mediação e,

## A bondade é um sentimento ambíguo que contribui para a manutenção da ordem social

“destino” lhes reservou de modo que não haja lacuna para ser preenchida com dúvidas e resistência em relação à realidade posta. Como o primado é da adaptação, a resistência torna-se um sentimento de contravenção à ordem.

particularmente, da linguagem no desenvolvimento dos sentimentos, discute-se, na seqüência, sobre os desafios que se colocam à educação escolar nesse processo formativo.

## Possibilidades da atuação escolar na educação dos sentimentos.

O sentimento, afirma Vygotsky (2001), é sempre uma reação a algum elemento do meio. Assim sendo, compete à educação identificar tais elementos, explicitá-los e, se necessário, mudá-los, substituí-los. Para esse autor,

[...] educar sempre significa mudar. Se não houvesse nada para mudar, não haveria nada para educar [...]. A educação dos sentimentos sempre é essencialmente uma reeducação desses sentimentos, ou seja, uma mudança no sentido da reação emocional inata (VYGOTSKY, 2001, p. 140-142).

É mister que a educação escolar, no trato com os conteúdos, considere a unicidade entre as funções cognitivas e os sentimentos, bem como a influência mútua entre essas duas dimensões. Isto porque, ao ensinar conteúdos, ensinam-se determinados sentimentos. O sentimento pode se constituir em um elemento extremamente poderoso no processo educativo. A existência de um sentimento, cujo valor formativo está devidamente claro e articulado na relação professor/aluno, concorre para a aprendizagem, garantindo que a atenção, a memorização, em síntese, as funções do pensamento sejam facilitadas e fortalecidas.

Se a educação contribui para o fortalecimento de vínculos emocionais, é preciso evitar relações e, por conseguinte, vínculos que propiciam ou alimentam sentimentos infundados de medo e angústia ou sentimentos egoístas, de competição, fundados na cultura do consumo. Ao invés de a escola promover ati-

vidades que levam à competição – repetindo ou reforçando sentimentos cultuados fora dela – há que investir na reflexão sobre os fins da competição na contemporaneidade. À educação escolar compete promover a mediação formativa, objetivando o desenvolvimento de sentimentos que se justifiquem mediante um projeto social comprometido com a humanização.

Por meio do ensino de conteúdos, na perspectiva da história que os produz e os transforma, a educação crítica per-

## O sentimento pode se constituir em um elemento extremamente poderoso no processo educativo

mite o entendimento da ordem social estabelecida, de seus limites e possibilidades, assim como o questionamento dos sentimentos de indiferença, de paralisia e inércia predominantes nessa sociedade. Quando o sujeito compreende a natureza dos sentimentos, como eles são gestados e mantidos nessa ambiência sócio-cultural, ganha em autonomia, porque não se submete e, em se submetendo, o faz conscientemente. Ao compreender, saberá discernir, ponderar, recusar, impor-se ao invés de, simplesmente, sujeitar-se e reproduzir.

Como escreve Adorno (1995a), a escola não pode se fechar em relação à sociedade. É preciso educar para viver nela. Mas, ao mesmo tempo, a escola deve manter certa distância em relação à realidade, para que possa entender seu movimento, o que ela é e o que ela pode vir a ser, as múltiplas relações, as teias que se tecem entre seus diferentes âmbitos. Daí a importância de se revelar, como diz Marcuse (1967), os fatores dos fatos.

A escolarização – em especial nos primeiros anos de vida – tem um forte impacto sobre o desenvolvimento dos sentimentos morais. É certo que a formação desses sentimentos não pode ocorrer com base em simples lições de moral. É por meio do relacionamento com



outras crianças, especialmente, da regulação intencional do professor e dos conhecimentos adquiridos, das imagens presenciadas e das experiências que novos níveis de desenvolvimento, não só cognitivos, como também da esfera

sobre suas ações e as reações que estas provocam nos demais; brincadeiras que possibilitam à criança se identificar com o outro e, por essa razão, desenvolver o sentimento de solidariedade. Nas brincadeiras com vídeo *game*, por exemplo, não são essas as finalidades almejadas, pois,

nelas, o desafio é derrotar o outro, o que, não raro, implica eliminá-lo. Brincadeiras dessa natureza reproduzem e potencializam a cultura da competi-

## A educação escolar não detém total controle sobre a formação da criança

de valores e de sentimentos, se estabelecem.

Vygotsky (2001) destaca a importância de a educação escolar promover na criança o desenvolvimento do autocontrole sobre seus sentimentos, bem como a necessidade de levá-la à consciência deles. A brincadeira, lembra o autor, é uma atividade propícia para que isso ocorra, sobretudo nos primeiros anos de vida, pois, ao estimular o comportamento consciente, submete o instinto à razão e à emoção:

A brincadeira que referimos como o melhor mecanismo educativo do instinto, é ao mesmo tempo a melhor forma de organização do pensamento emocional. A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final (VYGOTSKY, 2001, p. 147).

Blagonadezhina (1969) reforça as idéias defendidas por Vygotsky, argumentando que os jogos e as brincadeiras, quando organizados com propósitos claros, podem favorecer significativamente o desenvolvimento e a educação dos sentimentos, ensinando a criança a orientar sua conduta, submetendo-a às exigências do coletivo.

É preciso destacar, porém, que não é qualquer brincadeira que pode promover sentimentos diferentes daqueles produzidos e disseminados pela cultura afirmativa. Está-se defendendo, aqui, brincadeiras, cujas regras, ao serem compreendidas pela criança, a levam a refletir

ção exacerbada, conduzindo a criança ao estranhamento em relação a seus pares.

Na atualidade, muitos brinquedos são, via de regra, miniaturas de objetos do mundo adulto e, como tais, também eles são concebidos e produzidos em série, com os mesmos fins com que se produzem quaisquer outras mercadorias – fins de consumo. Com esses objetos, as brincadeiras não requerem o exercício da imaginação que emancipa dos ditames do consumo. Ao invés disso, embotam a imaginação e a espontaneidade, conferindo-lhes um caráter exclusivamente adaptativo. Sob o impacto da cultura dominante, as brincadeiras de faz-de-conta têm se perdido na idéia de que o “brincar de casinha”, por exemplo, só é possível se a criança possuir determinados brinquedos. Ocorre que, diante de brinquedos mercantilizados, as crianças se tornam meros espectadores. Se com as antigas bonecas as crianças precisavam imaginar movimentos, construir ambientes, cenários, móveis, com os novos móveis e eletrodomésticos em miniatura, capazes de encantar crianças e adultos, precisam apenas seguir as instruções e ilustrações para organizarem a casinha e agirem conforme foi programado por aquele que os planejou.

A educação escolar não detém total controle sobre a formação da criança, uma vez que essa formação está afeta à educação recebida dos pais, às imagens e aos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação, ao contato com instituições, como igrejas e clubes. Contudo, as crianças, em geral, passam um tem



po significativo de suas vidas na escola, donde a necessidade de a educação escolar planejar sua atuação sobre o desenvolvimento de sentimentos que se con-

trapõem àqueles promovidos e valorizados pela cultura mercantil. Por essa via, é possível criar resistência ao modo de ser e de sentir predominantes.

## Referência Bibliográfica

ADORNO, T.W. (1993). *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. 2. Ed. São Paulo: Ática.

\_\_\_\_\_. (1995a). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1995b). *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BLAGONADEZHINA, L. V. (1969). Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. N. et al. *Psicología*. México: Grijalbo.

MARCUSE, H. 1967. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

\_\_\_\_\_. 1999. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: H. Marcuse (Ed.), *Tecnologia, guerra e fascismo* (pp.71-104). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

RUBINSTEIN, S. L. (1973) *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Estampa, vol. V.

VYGOTSKY, L. S. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.