

# CRÍTICA DA CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

## CRITICISM OF THE CONSTITUTION OF PSYCHOLOGY AS A SCIENCE : CONTRIBUTIONS OF CRITICAL THEORY OF SOCIETY

Abel Silva Borges\*

**Resumo:** No artigo ressalta-se a necessidade de problematização do *status* de ciência atribuído à Psicologia, enfocando questões como: a dificuldade de delimitação do objeto de estudo da Psicologia; os diferentes mitos acerca do conhecimento científico, tais como objetividade, neutralidade e a questão fundamental da relação sujeito e objeto no âmbito da teoria do conhecimento; a necessidade de se revisar a relação entre Psicologia e ideologia e suas implicações para o desenvolvimento histórico da Psicologia escolar. A última parte do trabalho busca estabelecer quais seriam algumas das possíveis contribuições da Teoria Crítica da Sociedade para a redefinição do próprio conceito de ciência em Psicologia, tendo por base uma redefinição da relação entre cultura e civilização.

**Palavras-chave:** Ciência. Psicologia escolar. Ideologia. Cultura e Sociedade.

**Abstract:** The article highlights the need of problematization of the status of science assigned to Psychology, focusing on questions such as: the difficulty to delimit the object of study of Psychology; the different myths about the scientific knowledge, like objectivity, neutrality, and the essential question of the relationship between subject and object under the scope of the knowledge theory; the need to review the relationship between Psychology and ideology and its implications for the historical development of School Psychology. The last section of the paper seeks to establish which would be some of the possible contributions of the Critical Theory of Society for the redefinition of the concept of science itself in Psychology, based on a redefinition of the relationship between culture and civilization.

**Keywords:** Science. School Psychology. Ideology. Culture and Society.

Nesse ensaio procuro problematizar o *status* de ciência atribuído à Psicologia, tendo por base, inicialmente, dois trabalhos que considero relevantes para o tema, a saber: *Psicologia da Conduta*, de José Bleger (1989), e *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, de Maria Helena Souza Patto (1987). Ambos os trabalhos compartilham de um mesmo referencial teórico-metodológico a partir do qual tecem suas críticas à constituição da Psicologia científica.

No sentido de ampliar e aprofundar a reflexão, entendo ser necessário estabelecer interlocução com alguns dos principais autores representantes da Teoria Crítica da Sociedade. Dado ter investigado mais aprofundadamente a obra de Herbert Marcuse para a realização de minha tese de doutorado (BORGES, 2003), a última seção do presente ensaio está calcada nas reflexões que teci sobre temas relevantes, tanto para o campo da educação como também para se repensar a formação em Psicologia, já que um dos conceitos privilegiados pelo autor é o da subjetividade em suas relações com o processo de constituição da cultura.

### **Notas sobre o problema metodológico em psicologia**

A problematização sobre o *status* de ciência atribuído à Psicologia não é recente; entre aqueles que se voltaram para essa discussão encontra-se Politzer que, já na década de 1920, buscava estabelecer as bases sobre as quais pudesse se edificar uma Psicologia concreta. O panorama da Psicologia naquele momento, embora diferente do da atualidade, já se apresentava como caótico nesse campo do conhecimento, dado um grande conjunto de escolas que tinham

como fundamento correntes de pensamento que, muitas vezes, se contrapunham e que acabaram por perpassar sua teoria e prática com métodos e técnicas também diferenciadas. Portanto, nunca é demais recolocar o problema da dispersão do objeto de estudo da Psicologia e buscar compreender como se processaram, historicamente, a fragmentação, a dispersão, a desarticulação e a formalização do conhecimento efetuado pelas escolas, bem como de seus métodos e campos de estudo.

A perspectiva teórico-metodológica anunciada no início dessa seção busca refletir sobre tais contradições, tendo como objetivo recuperar a visão de totalidade e a unidade perdidas, já que as escolas e correntes de pensamento partiram de estruturas ou fragmentos de um único processo, o processo de produção do conhecimento. O enfrentamento dessas contradições é tarefa daquelas que se propõem a ultrapassar os limites impostos na apreensão dos fenômenos de que a trata a Psicologia. Como adverte Bleger (1989), as contradições pertencem à realidade dos fenômenos que pesquisamos, melhor ainda, é por intermédio delas que podemos captar o movimento dialético de constituição da ciência psicológica. Assim sendo, esse autor, ao enfocar o objeto de estudo da Psicologia e tentar delimitar seu campo de atuação, recupera uma premissa de fundamental importância, qual seja, a de que a Psicologia estuda seres humanos. No entanto, como ele mesmo sinaliza, tal delimitação não deixa claro qual é o campo de operação da Psicologia, tendo em vista que seu objeto de estudo é compartilhado por outras ciências, tais como: História, Antropologia, Sociologia etc.

É possível afirmar que essa é uma questão central que se coloca para a própria Filosofia, pois remete-nos à pergunta – o que é o homem?; estando implícita aí uma concepção acerca da verdadeira “natureza humana”. Tal questão foi trabalhada sob diversos

enfoques ao longo da história da Filosofia, como bem aponta Bleger. Entretanto, a resposta mais adequada parece ser ainda a que entende a “natureza humana” como sendo o conjunto das relações sociais; essa concepção é fundamentada e ampliada por Gramsci em sua obra *Concepção Dialética da História*<sup>1</sup>, onde nos diz:

A afirmação de que a “natureza humana” é o conjunto das relações sociais é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia de devenir: o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e também porque nega o “homem em geral”: as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. (GRAMSCI, 1995, p. 43).

Bleger toma como critério para delimitação o enfoque que cada uma dessas ciências dá ao objeto, “[...] cada uma delas focaliza de uma maneira exclusiva e privativa o mesmo fenômeno, enfoque exclusivo que corresponde a um grupo, classe ou nível das qualidades do objeto.” (BLEGER, 1989, p. 14). Tendo em perspectiva tal enfoque, o autor, de pronto, descarta aquelas investigações que tendem a isolar o ser humano ou o tratam de forma abstrata; tais características são próprias das concepções metafísicas, as quais, como o próprio autor demonstra, têm impregnado o desenvolvimento científico da Psicologia.

Ao contrário, a concepção dialética se caracteriza por “[...] considerar num primeiro plano a unidade e interdependência de todos os fenômenos e a ver todas as antíteses como fases ou momentos de um processo.” (BLEGER, 1989, p. 20). Nessa concepção, o ser humano pode ser compreendido a partir das múltiplas determinações que sobre ele incidem, as quais são econômicas, políticas e sociais; tal é sua condição de ser histórico, tanto no sentido indi-

vidual como no social, o que também não pode ser dissociado. É no processo mesmo de produção e reprodução de sua existência material e espiritual que se constitui o ser humano pertencente à determinada cultura, à determinada classe social, a determinado grupo étnico e religioso, isto é, sua condição de ser concreto.

A discussão acerca do problema metodológico em Psicologia levou Bleger a investigar o porquê da existência de múltiplas metodologias no campo dessa ciência. Tal investigação levou-o a perceber que sua existência se deve à clivagem do processo dialético do conhecimento, procedimento que permitiu que momentos distintos daquele processo se constituíssem como métodos em si mesmos. Esse processo de clivagem é tanto ontológico quanto metodológico, seu início reporta-se à Descartes com a divisão em sujeito-objeto, substância pensante e substância extensa.

A clivagem ontológica facilitou o acesso metodológico aos fenômenos da natureza. Assim se conseguiu que desse resultado a aplicação dos modelos mecanicistas e se fez possível manejar os objetos e acontecimentos como realidades independentes, alheias e distintas do ser humano. (BLEGER, 1989, p. 156).

Tais argumentos dispostos por Bleger já permitem configurar um dos mitos do conhecimento científico, o mito da objetividade científica. Sob outro ângulo, a teoria frankfurtiana, ao se deparar com o problema da subjetividade, também se confronta com o dilema da relação sujeito-objeto no âmbito da teoria do conhecimento. Uma primeira aproximação realizada pelos frankfurtianos em relação ao problema da subjetividade nos remete necessariamente à relação entre sujeito e objeto e à relação entre teoria e prática.

Adorno (1995), nos *Epilegômenos dialéticos*, já faz referência à problemática da relação sujeito-objeto, presente na teoria do conhecimento. O enfrentamento de tal problema leva-nos a outro: a relação entre teoria e práxis. Para Adorno, o termo *sujeito* pode referir-se tanto ao indivíduo particular quanto às determinações gerais; faz notar que, de acordo com os termos dos prolegômenos kantianos, para a consciência em geral, ambas as significações necessitam-se reciprocamente. O sujeito transcendental kantiano é constitutivo, está na origem de todos os objetos, por conseguinte, se objetiva também nas relações sociais. É na sua fixidez e invariabilidade que produz os objetos, “[...] ou, ao menos, lhes prescreve as regras – é a forma reflexa da coisificação dos homens, consumada objetivamente nas relações sociais.” (ADORNO, 1995, p. 186).

Demonstra que, historicamente, a confrontação entre sujeito e objeto no realismo ingênuo foi necessária, tornando-se, no entanto, uma falsa abstração e também elemento de coisificação. A exaltação da subjetividade criadora, na filosofia transcendental, tornou-se o próprio cativeiro do sujeito em si, o qual permanece oculto para ele mesmo:

O fato de que, enquanto sujeitos cognoscentes, dependem de espaço, tempo e formas de pensamento, marca sua dependência em relação à espécie. Esta se sedimentou em tais constituintes, não por isso eles valem menos. O “a priori” e a sociedade estão entrelaçados. A universalidade e a necessidade dessas formas, sua glória kantiana, não é outra coisa do que aquela que constitui como unidade os homens. (ADORNO, 1995, p. 191).

Adorno faz ver que a posição-chave do sujeito no conhecimento é a experiência, não a forma. A pretensa supremacia do sujeito sobre o objeto é engano, já que o objeto mais se afasta do sujeito

quanto mais o sujeito o constitui. Assim entendido, o problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento, dado que o processo de racionalização culmina numa subjetividade abstrata.

Adorno entende que pensar é um agir e que a teoria é uma forma de práxis. O pensar constitui-se por seu duplo caráter, de ser immanentemente determinado e, ao mesmo tempo, ser um modo de comportamento do homem diante da realidade: “Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático.” (ADORNO, 1995, p. 205).

A atual repulsa à teoria, tão presente entre os ativistas, constituiu-se em um programa no qual a práxis transformou-se em pretexto ideológico para a coação moral: “É evidente que o pensamento, ao qual difamam, fadiga inconvenientemente os práticos: ele dá muito trabalho, é demasiado prático.” (ADORNO, 1995, p. 208).

O autor considera não ser possível revogar a separação entre sujeito e objeto por uma decisão autoritária do pensamento, o mesmo ocorrendo em relação à unidade imediata entre teoria e práxis, o que perpetuaria o princípio da dominação, instaurador de tal identidade.

Retomando a discussão sobre o mito da objetividade científica, percebe-se que o mesmo só se tornou possível com a exclusão do sujeito do processo do conhecimento. Tal operação metodológica, no âmbito das ciências naturais, foi transposta para a metodologia das ciências humanas, o que fez com que o fenômeno humano se transformasse em “coisa”. Portanto, o que podemos apreender das exposições precedentes é que não há método objetivo e método subjetivo, o que há é interação, como nos diz Bleger, entre recursos subjetivos e objetivos ao longo do processo de investigação.



Ao abordar o tema da Ciência e as Ideologias Científicas, Gramsci (1995, p. 64-79) enfatiza o caráter histórico da ciência, o fato de ser ela também uma categoria histórica, um movimento em contínua evolução. A objetividade em ciência só pode ser atingida quando incorporamos ao próprio processo de produção do conhecimento à atividade dos homens, a qual cria todos os valores, inclusive os científicos.

Objetivo significa precisamente, e tão somente, o seguinte: que se afirma ser objetivo, realidade objetiva, aquela realidade que é verificada por todos os homens, que é independente de todo o ponto de vista que seja puramente particular ou de grupo. [...] Para a filosofia da praxis, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido. (GRAMSCI, 1995, p. 69-70).

Além do mais, Gramsci afirma que também a ciência é uma superestrutura, uma ideologia, ocupando mesmo um lugar privilegiado no estudo das superestruturas. Assim sendo, torna-se importante compreender que a relação entre estrutura e superestrutura pode revelar o caráter histórico das ideologias. Conforme suas palavras:

A análise destas afirmações, creio, conduz ao fortalecimento da concepção de 'bloco histórico', no qual justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma – sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais. (GRAMSCI, 1995, p. 63).<sup>2</sup>

O problema da objetividade só pode ser compreendido quando estabelecemos as relações recíprocas entre o homem, o conhecimento e a realidade, entendendo o homem aqui como “devenir” histórico, o mesmo podendo ser dito a respeito do conhecimento da realidade e da própria objetividade.

Tais colocações remetem-nos à reflexão sobre as possíveis relações entre Ciência e Filosofia. O mais importante, nessa discussão, é que o conhecimento científico assenta-se sobre pressupostos e categorias conceituais que requerem a elucidação da Filosofia. Bleger afirma que,

[...] na atualidade, é possível exigir do filósofo uma boa preparação teórico-prática, pelo menos em um campo científico, e se faz imprescindível exigir do homem de ciência uma boa preparação filosófica, pelo menos em dialética e epistemologia.” (BLEGER, 1989, p. 172).

Em outras palavras, faz-se necessário um estudo científico e filosófico da própria ciência.

A crise da Psicologia, segundo o autor, pode ser fecunda para o seu desenvolvimento como ciência, desde que relacionemos a crise com o que está se gestando, o novo deve emergir dos destroços do velho.

### **Revisando a relação entre psicologia e ideologia: implicações para o desenvolvimento histórico da psicologia escolar**

Como dissemos no início desse ensaio, há convergência na abordagem feita sobre o tema entre Bleger e Patto. Assim sendo, a autora de *Psicologia e Ideologia* também parte da constatação

de que, entre as várias escolas e orientações que se desenvolveram ao longo de mais de cem anos de constituição da Psicologia como ciência autônoma, a característica comum é a falta de unidade, não sendo possível apreender entre elas uma identidade teórico-metodológica. No entanto, adverte a que “[...] sob tal heterogeneidade, é possível que se oculte uma homogeneidade mais definidora de sua natureza e de seu papel social.” (PATTO, 1987, p. 77).

Também em relação aos objetivos propostos por um e outro autor, pode-se estabelecer algumas diferenças. Bleger discute a possibilidade da existência de uma Psicologia geral da conduta tendo como base o materialismo histórico, ao passo que Patto, diferentemente de outros trabalhos de crítica à Psicologia como ciência, procura desenvolver suas análises na tentativa de chegar à zona ideológica que sustenta o edifício da Psicologia científica. O que pretende é questionar seu *status* de ciência e desvelar, sob a aparente heterogeneidade ou diversidade teórica, uma unidade ideológica. Seu projeto tem como suporte teórico as teses desenvolvidas por Deleule e Sastre.

Propõe-se a revisar as raízes históricas da Psicologia contemporânea e, por outra parte, uma tarefa mais complexa, a de distinção entre ciência e ideologia. O interessante em seu trabalho é a tentativa de estabelecer a filiação histórica das ideias que integram os vários sistemas psicológicos. Tal possibilidade abre a perspectiva da análise crítica dos rumos tomados por essa ciência.

Segundo Patto, o termo crítica adquire aqui o sentido de

[...] situar o conhecimento, ir a sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal. (MARTINS apud PATTO, 1987, p. 78-79).

A pergunta sobre a cientificidade da Psicologia se desdobra, a partir de tal perspectiva de análise, em: de onde procede sua necessidade de pretender ser científica? Os comentários de Patto sobre os autores referenciados devem esclarecer a afirmação presente no âmbito da Filosofia da ciência de que toda ciência é ideologicamente determinada. Para tanto, é de fundamental importância definir o conceito de ideologia. A tese defendida pelos autores é a de que “[...] somente através de uma formação ideológica distinta da ideologia dominante torna-se possível a libertação do discurso científico.” (DELEULE, apud PATTO, 1987, p. 79).

A autora passa a analisar o conceito de “ideologia geral” na versão althusseriana do materialismo histórico, a qual é identificada com a capacidade humana de simbolização. A ideologia se apresenta, nessa concepção, como “ideologia natural”, própria do ser humano. Distingue-a da concepção de Marx, para quem é a vida social que determina a consciência. Sabemos que em Marx a produção das ideias, de representações e a própria consciência estão em íntima relação com o intercâmbio que se estabelece entre os homens, a natureza e os outros homens no processo de produção material. Marx também afirma que, em toda a ideologia, os homens e suas relações surgem invertidos, isto nada mais é do que o resultado de seu processo de vida histórico.

Patto apoia-se em Chauí para melhor precisar a noção de ideologia e contrapô-la à noção de conhecimento. O procedimento descrito pode ser sintetizado na relação que se estabelece entre o particular e o universal, ou seja, ao converter o discurso da classe dominante em discurso da sociedade inteira, mesmo não sendo uma deliberação dos grupos dominantes, os interesses particulares de uma classe são apresentados como sendo os interesses universais, da sociedade como um todo.

Por isso, circunscreve o termo ideologia à designação das idéias que instrumentam a dominação e distingue essas 'idéias ideológicas' de outras idéias, de outras formas de pensar que prefere chamar de ideário, conjunto de idéias, etc. É por isso também que ela não concorda com a expressão 'ideologia dos dominados.' (PATTO, 1987, p. 83).

A noção de ideologia aqui firmada aproxima-se daquela defendida pelos frankfurtianos, que compreendem a ideologia como justificação; no entanto, como veremos na terceira seção deste trabalho, aquilo mesmo a que chamamos realidade, na sociedade industrial avançada, já é ideologia. Daí a necessidade de sua justificação.

Segundo Patto, há distinções entre o discurso ideológico e o discurso científico:

A característica distintiva do discurso ideológico, quando contraposto ao discurso científico, é o fato de ele discorrer sobre o aparecer, ou seja, sobre as representações ilusórias nas quais os fenômenos manifestos ocultam as estruturas latentes, de onde seu efeito de desconhecimento. Exatamente por discorrer sobre o aparecer, um de seus efeitos é o reconhecimento. O discurso científico, por sua vez, refere-se a realidades que soam alheias à vida cotidiana, produz conhecimentos que rompem com a existência e o senso comum, discorre sobre o ser. (PATTO, 1987, p. 85).

Para diferenciar as ciências das *pseudociências*, Patto passa a caracterizar essas últimas como aquelas que substituem o conhecimento científico pelo discurso ideológico, sendo que tais discursos e práticas voltam-se para as necessidades de controle social. Identifica na Psicologia e na Sociologia positivistas tais discursos ideológicos.

Tomando por base tal perspectiva de análise, a autora propõe a revisão crítica da história da Psicologia. O que está em questão são

os próprios alicerces conceituais desta ciência e não suas aplicações práticas. Neste sentido, a Psicologia já nasce comprometida com uma demanda social, não rompe com a ideologia dominante, muito pelo contrário, empresta-lhe seu aparato técnico e arcabouço teórico. A autora situa no desenvolvimento das sociedades industriais capitalistas, por volta da segunda metade do século XIX, o aparecimento das demandas dirigidas à Psicologia, tais como selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, tendo como objetivo último o aumento da produtividade do capital, o que, sem dúvida, é verdadeiro se pensarmos nas transformações ocorridas no mundo do trabalho com as necessidades de uma mão de obra mais qualificada, exigidas pelo processo produtivo. Um novo papel se coloca, tanto para a Psicologia do trabalho como para a Psicologia escolar.

Patto destaca que é em Galton e Binet que podemos melhor identificar a tarefa de dirigir os conceitos e instrumentos científicos da Psicologia, tendo como finalidade orientação e seleção escolar e profissional, por meio do estudo e mensuração das faculdades mentais, preocupando-se também com a mensuração das diferenças individuais. Deve-se a Galton a passagem do conceito biológico de adaptação para o campo psicológico. É Binet que estabelece as bases para a classificação dos indivíduos, conceito que foi sobremaneira utilizado na classificação dos escolares, o que acabava por justificar a sua distribuição em classes sociais. Toda a psicometria baseia-se em noções ideológicas; servem portanto para que se estabeleçam critérios que, em última instância, são discriminatórios.

Patto conclui que a primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino foi a de medir habilidades e a de classificar crianças para aferir sua capacidade de progressão nos diferentes níveis escolares. Outra função que vem sendo desempenhada pelo psicólogo no ambiente escolar é a de orientação

clínica, entendida basicamente como diagnóstico e tratamento de distúrbios. Há ainda aquelas modalidades voltadas para os processos de ensino-aprendizagem, as quais aplicam os princípios da psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da motivação; seu objetivo é o aumento da eficiência da escola, seja nos índices de aprovação escolar ou na adequação dos ex-alunos ao mercado de trabalho e sua produtividade profissional.

Por volta da década de 1960, constata-se, no Brasil, a predominância da Psicologia positivista norte-americana por meio da concepção neobehaviorista skineriana e seu impacto nos sistemas educacionais, o que referenda os comentários tecidos anteriormente sobre a natureza científica dessa ciência. Uma outra tendência que disputou espaço, neste período, foi aquela representada, principalmente, por Carl Rogers, que tinha como questão central as relações de poder. No entanto, o poder aparece nessa concepção com significado estritamente restrito, o que se questiona é a autoridade de uma pessoa sobre a outra, sem levar-se em consideração as questões econômicas, políticas e sociais.

A afirmação de Patto de que a busca de caminhos alternativos para a Psicologia escolar deve esbarrar, inevitavelmente, na busca de novos rumos para a Psicologia remete-nos a examinar, e ela o faz bem, algumas propostas alternativas, tais como as representadas, entre outros, pelos psicólogos argentinos e também pelo trabalho desenvolvido por Franco Basaglia junto a hospitais psiquiátricos na Itália. Tais propostas trazem contribuições importantes para repensar formas de inserção do psicólogo nas instituições sociais, entre elas a escola.

O encaminhamento dado por Bleger ao problema metodológico em Psicologia já nos situa no seio mesmo da filosofia da práxis. Tais contribuições não devem ser, de forma nenhuma, despreza-

das, carecem sim de uma maior difusão em nossos meios acadêmicos, já que a formação do psicólogo ainda é fortemente marcada pelas concepções aqui criticadas.

É importante também a proposição de Patto com relação à necessidade de uma formação integral em ciências humanas que permita uma apropriação mais abrangente da condição humana e que supere a atual divisão estanque entre Sociologia, Psicologia, Antropologia, Economia e Política, o que, aliás, já revela uma determinada concepção de formação e de entendimento do processo de conhecimento.

### **Teoria crítica da sociedade: contribuições possíveis à psicologia escolar**

Rever a atuação do psicólogo escolar parece ser consenso entre os profissionais que procuram formas alternativas de trabalho junto a alunos, professores, direção das escolas e a comunidade. Pode-se constatar, ainda, que também a formação desse profissional nos cursos de Psicologia pouco tem contribuído para que se leve a cabo tal revisão crítica de sua atuação. As demandas que recaem sobre o psicólogo nas instituições de ensino são várias. Espera-se dele respostas a problemas que têm sua origem na própria forma de organização e funcionamento de nossas escolas, fruto de um sistema de ensino falido, se é que podemos falar de sistema de ensino.

Dessa maneira, é necessário repor ou enfocar de um ângulo distinto as atuais relações entre escola e sociedade, ou seja, refletir esta relação no âmbito da constituição da própria cultura. Nesta direção de análise, a Teoria Crítica da Sociedade dispõe de um arcabouço teórico que nos instrumentaliza para pensar, sob uma



ótica distinta, o problema da formação humana em sentido amplo, bem como a educação formal, tendo em vista a procura de caminhos para uma verdadeira educação emancipadora. No dizer de Matos,

[...] educação e emancipação significa educação para a emancipação. Compreender seu eclipse é interrogar a permanência da barbárie no interior da civilização, é questionar as relações entre autonomia e repressão para que Auschwitz não se repita. O nazismo – emblema do mundo administrado – não é um acidente de percurso político, mas o resultado do vitorioso desenvolvimento da *ratio*, cuja matriz é a ciência moderna desde Bacon vinculada ao desenvolvimento industrial agressivo, sob auspícios expressamente materiais. (MATOS, 1996, p. 22).

Os comentários que passo a desenvolver, na sequência da presente exposição, têm por base a análise elaborada na tese de doutorado que teve por título: *Cultura, formação e subjetividade no pensamento de Herbert Marcuse*. Entendo que Marcuse, entre os principais representantes da chamada *Escola de Frankfurt*, foi um dos teóricos que mais se dedicou à refundamentação do materialismo histórico no sentido de uma verdadeira continuação da teoria. A situação histórica vivida por ele e pelos outros integrantes da Escola lhes colocava a necessidade de tal desenvolvimento da teoria, além do mais, um dos princípios básicos da Teoria Crítica da Sociedade é o de acompanhar o movimento do objeto, qual seja, a sociedade capitalista que, como ele mesmo dizia, era totalmente diferente do que Marx tinha previsto ou pretensamente previsto, segundo a interpretação dos autodenominados marxistas ortodoxos.

Em seu texto sobre o conceito de negação na dialética, Marcuse (1966) refere-se às dificuldades para se apreender o conteúdo do período histórico atual, em específico o do capitalismo maduro

com os conceitos originais, ou ainda, com os conceitos desenvolvidos da teoria marxista.

Marcuse remete-nos a uma reflexão importante para o desenvolvimento da teoria marxista, sua indiferença diante do movimento histórico concreto. Isto se deve, segundo o autor, ao fato de a dialética de Marx ter origem na dialética de Hegel: “[...] a crítica de que ela contém um mecanismo construído de tal modo que a garante contra qualquer constestação por meio da realidade.” (MARCUSE, 1981, p. 160).

Adverte-nos, pois, para a imobilização da dialética da negatividade; daí a necessidade de se desenvolver o conceito de dialética diante das novas formas do capitalismo maduro.

Considero que as reflexões que serão apresentadas na sequência são relevantes tanto para o campo da Educação como para se repensar a questão da formação humana no sentido mais pleno.

### **Atualizando a discussão sobre cultura e formação**

As análises que aqui apresentadas são uma elaboração feita por Marcuse quando de sua crítica à cultura afirmativa. Trazem à tona os mecanismos presentes na sociedade de massas que impedem o desenvolvimento da consciência crítica. Nas palavras de Marcuse, os indivíduos educados para integrar-se aos processos liberais antagônicos não podem mais ser os juízes de sua própria felicidade. Trata-se do texto publicado em 1965 *Comentários para uma redefinição de cultura*.

Marcuse inicia sua exposição partindo da seguinte definição de cultura: “[...] cultura é entendida como o complexo específico de crenças religiosas, aquisições, tradições, etc. que configuram

o ‘pano de fundo’ (*Hintergrund*) de uma sociedade.” (MARCUSE, 1998, p. 153). Observa ainda que o uso linguístico tradicional exclui do termo *aquisições* qualidades como destruição e crime, e do termo *tradições* crueldade e fanatismo, as quais podem ser reintroduzidas na definição.

Em sua discussão busca estabelecer uma relação entre cultura e sociedade. A cultura aparece como um complexo de objetivos (ou valores) morais, intelectuais e estéticos postos pela sociedade como meta para sua organização, bem como da divisão e direção do trabalho. Apresenta alguns desses *valores culturais* representativos das sociedades industriais avançadas – aumento da liberdade pessoal e pública, diminuição das desigualdades, uma administração capaz e racional etc. Os objetivos e os valores representativos de uma dada cultura devem, portanto, serem traduzidos em sua realidade social. Tal tradução, dependendo de sua extensão e adequação, pode sofrer diferenças consideráveis, no entanto

[...] as instituições dominantes e as relações entre os componentes da respectiva sociedade precisam de uma afinidade demonstrável que apresente os valores proclamados: devem fornecer uma base para a realização *possível* desses valores.” (MARCUSE, 1998, p. 154).

Desta forma, a cultura está alicerçada em determinados valores proclamados tendo em vista os objetivos que a civilização ocidental se põe como meta; a cultura pode ser definida nesses termos, segundo Marcuse,

[...] como um processo de humanização (*Humanisierung*) caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização

produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria. (MARCUSE, 1998, p. 154).

Adverte-nos que a definição de cultura assim entendida só é possível quando excluimos dela aquelas qualidades anteriormente expostas, ou seja: a crueldade, o fanatismo e a violência não sublimada. Compreende que tais forças e sua instituição podem e geralmente o são elementos integrantes da cultura e que os objetivos culturais podem ser alcançados ou aproximados mediante o seu exercício. Tal fato explica o paradoxo de a *cultura superior* do Ocidente ter se constituído como protesto, recusa e acusação contra a cultura.

Partindo de tais suposições, indica que a revisão de uma dada cultura deve envolver a relação entre valores e fatos, tomados como um problema da estrutura social. Se as metas estabelecidas pela *cultura superior* e sancionadas pela sociedade constituem-se como valores, os quais devem ser incorporados mais ou menos adequadamente em suas instituições e nas relações sociais, cabe a questão: “Como se relacionam literatura, arte, filosofia e religião numa sociedade com a práxis social?” (MARCUSE, 1998, p. 155).

O problema levantado leva Marcuse a refletir sobre algumas tendências postas na atualidade, a partir da discussão de algumas hipóteses que põe à prova. A primeira hipótese a ser discutida diz respeito à concordância existente na discussão tradicional sobre a relação entre as metas culturais e os meios factuais não serem uma mera coincidência e também não serem uma relação de harmonia. Tal opinião expressa-se na distinção estabelecida entre *cultura* e *civilização*: cultura entendida como uma dimensão superior da autonomia e da realização humana e a civilização como reino

da necessidade, do trabalho e do comportamento socialmente necessário, no qual o homem é submetido à heteronomia, às condições e necessidades exteriores.

A concepção que se tem de progresso é de progresso técnico, o qual pode reduzir o reino da necessidade; no entanto, tal fato não abrandou a tensão entre *cultura* e *civilização*, havendo mesmo agravado tal dicotomia. A tensão vem sendo reprimida pela incorporação da cultura de forma sistemática e organizada na vida cotidiana e no trabalho, o que leva Marcuse a se perguntar, dadas as tendências predominantes na sociedade industrial avançada, se ainda podemos manter a distinção entre *cultura* e *civilização*. Tal processo de integração da cultura na sociedade tende a tornar a sociedade mais totalitária, mesmo conservando em seu interior formas e instituições democráticas.

A distinção entre *cultura* e *civilização* apresenta algumas dicotomias, as quais são ordenadas por Marcuse (1998, p. 156) da seguinte forma:

Civilização	Cultura
Trabalho material	Trabalho intelectual
Dia de trabalho	Dia festivo
Trabalho	Ócio
Reino da necessidade	Reino da liberdade
Natureza	Espírito ( <i>Geist</i> )
Pensamento operacional	Pensamento não operacional

Para Marcuse, tais dicotomias tinham sua expressão na tradição acadêmica, de um lado, as Ciências Naturais e, de outro, todas as outras ciências: Humanas, Sociais etc. Indica-nos que tal distinção é hoje totalmente obsoleta dadas as transformações estruturais

ocorridas na sociedade contemporânea, elas se assimilaram mutuamente.

[...] a civilização tecnológica tende a eliminar os objetivos transcendentais da cultura (transcendente em referência aos objetivos socialmente *estabelecidos*) e elimina ou reduz com isso aqueles fatores e elementos da cultura que, frente as formas dadas da civilização eram antagônicos e alheios. (MARCUSE, 1998, p. 157).

Os elementos citados tornam-se afirmativos, não têm mais a função de negação e recusa que lhes emprestava um potencial para a transformação do existente; ao invés disso, consolidam a violência do existente sobre o espírito.

Sem dúvida, como afirma Marcuse, o amplo acesso à cultura tradicional e suas obras autênticas, como patrimônio da humanidade, deveria ser melhor do que a manutenção desse privilégio para alguns poucos afortunados desde o nascimento. Alerta, no entanto, que a conservação do conteúdo de conhecimento dessas obras depende de capacidades espirituais e de uma consciência intelectual não adaptadas ao modo de pensar hegemônico nas sociedades industriais avançadas.

A cultura superior, por seu lado, continha em seu conteúdo (geralmente oculto) elementos de negação desta ordem, como também elementos de afirmação, desde que estivesse dispensada da fadiga e da miséria daqueles que, através de seu trabalho, reproduziam essa ordem. Nesta medida, pode ser considerada como uma ideologia. No entanto, como ideologia podia se manter desvinculada da sociedade, o que lhe permitia estabelecer a contradição, a denúncia e a recusa.

A análise feita da ideologia e o papel da cultura nesse processo são de fundamental importância para a compreensão da função da cultura afirmativa na sociedade de classes. O problema da eliminação do conteúdo anteriormente antagônico da cultura põe-se em relação ao espaço que essa ainda propiciava para a apreensão das contradições. Desta forma, “[...] tal eliminação bloqueia um espaço vital importante ao desenvolvimento da autonomia e da oposição e destrói um refúgio e uma barreira contra o totalitarismo.” (MARCUSE, 1998, p. 158).

Marcuse passa então a indicar alguns aspectos desse problema, como ele se apresenta no âmbito acadêmico. Entende que a divisão entre Ciências Naturais, Sociais ou Comportamentais e Humanas é muito superficial, dado que a divisão dos objetos é questionável, tal embaraço reflete uma situação geral.

A separação substancial entre Ciências Sociais e Ciências Humanas reflete uma situação na qual a dimensão não operacional e transcendente das Ciências Humanas é desvalorizada e apresentada como não científica. A dimensão hoje desprezada é o que permitia o ultrapassar crítico da cultura.

É importante ressaltar que Marcuse está demonstrando exatamente o fato de a cultura tradicional ser uma cultura de elite que representava os *valores superiores*, os quais tinham pouca importância para as massas populares, já que eram irrealizáveis para elas. “A posição privilegiada da cultura, o abismo entre a civilização material e a cultura espiritual, entre necessidade e liberdade, também era o abismo que o reino da cultura não-científica deixava subsistir como uma ‘reserva.’” (MARCUSE, 1998, p. 159).

Tal cultura ainda existe, é acessível a muito mais pessoas; no entanto, os elementos de transcendência por ela evocados e seu

potencial crítico foram há muito obstruídos pela sociedade moderna. O processo de integração faz com que aqueles elementos não operacionais e não orientados para o comportamento sejam traduzidos em operacionais e comportamentais, eliminado seu conteúdo cognitivo e suas verdades determinadas, tal processo é social e político.

Ao operar essa modificação, os conteúdos culturais se transformam em pedagógicos e edificantes, são um veículo de adaptação à sociedade. O processo de integração dos *valores culturais* nessa sociedade se opera pela tradução daquela substância intraduzível contida nas verdadeiras obras de literatura, arte, música e Filosofia, acabando por desfigurar os conteúdos culturais, naturais e humanos: “[...] os conflitos radicais, irreconciliáveis de amor e ódio, esperança e medo, liberdade e necessidade, sujeito e objeto, bem e mal, tornam-se manipuláveis, compreensíveis, normais – numa palavra, referidos ao comportamento.” (MARCUSE, 1998, p. 160).

O operacionalismo é o que faz com que aqueles conteúdos se tornem manipuláveis, desfigurando-os, reduzindo e reprimindo suas possibilidades; tal processo é entendido por Marcuse como a conversão da cultura em civilização. Ao redefinir a cultura, a ordem existente decompõe sua substância transcendente e, com isso, neutraliza seu poder de crítica ao existente, apresentando suas obras como clássicas; o que faz com que não conservem sua alienação da sociedade alienada.

A Filosofia, a Psicologia e a Sociologia são dominadas por um pseudoempirismo, nelas o operacionalismo é determinante, reduzindo os conceitos que não estão orientados para o comportamento a confusões metafísicas. Ideias como liberdade, igualdade, justiça e indivíduo, que retiravam seu poder de crítica exatamente do fato de ainda não terem sido realizadas, dado que a sociedade



não as podia confirmar, e sendo negadas pelo próprio funcionamento de suas instituições, agora perdem sua validade histórica. Tais ideias não eram normativas, não por seu caráter metafísico ou não científico, mas devido às próprias condições de existência vigentes na sociedade.

O progresso técnico e sua aplicação no sentido de suavizar a luta pela existência obstruem ainda mais as possibilidades de compreensão das verdadeiras causas das contradições desta sociedade. A sociedade industrial avançada, que fornece o modelo de cultura, também, através da grande produtividade do sistema, satisfaz as necessidades da massa popular; tal satisfação, em uma sociedade de administração total, deve consolidar e perpetuar o sistema. Desta forma, evapora-se o fundamento racional para uma mudança qualitativa e “[...] com ele o fundamento racional para a alienação da cultura frente à civilização.” (MARCUSE, 1998, p. 162).

Marcuse mostra-nos a necessidade de uma *nova definição* de cultura, já que a alteração da relação entre *cultura* e *civilização* é obra da nova sociedade tecnológica. Argumenta que tal absorção administrativa da cultura é produto da civilização, é o resultado da direção dada ao progresso técnico e científico por aqueles que detêm o poder nesta sociedade e utilizam o aumento do nível de vida para perpetuar sua dominação. A experiência dos homens na civilização industrial é uma experiência mutilada, limitada, dado que oculta suas reais alternativas, não utópicas. A alternativa qualitativamente diferente apontada por Marcuse estaria no caminho da pacificação da luta pela existência e na abolição do trabalho alienado, o que, a seu ver, requer instituições essencialmente diferentes e homens também essencialmente diferentes.

No sentido aqui estabelecido, a mudança na direção do progresso seria uma mudança social qualitativa; no entanto, adverte

que, para tal, devem existir necessidades vitais bem como a possibilidade de se viver a experiência de uma situação insuportável e suas alternativas, as quais estão impedidas na cultura estabelecida de se desenvolverem. “Sua libertação pressupõe a reparação da dimensão cultural perdida que (não importa em qual modo precário) estava protegida da violência totalitária da sociedade: era a dimensão espiritual da autonomia.” (MARCUSE, 1998, p. 163).

Considera que há um objetivo geralmente reconhecido – de que a educação deve promover a independência intelectual e pessoal; no entanto, como a cultura dominante promove a heteronomia sob a máscara da autonomia, fica impedido o desenvolvimento das necessidades do pensamento e das experiências integrais. Para Marcuse, nossas necessidades, escolhas e opiniões já estão determinadas pelo sistema social dominante, sendo que a própria liberdade nele se transforma em veículo de adaptação e limitação. “Atrás do véu da racionalidade tecnológica, aceita-se a heteronomia universal na configuração (*Gestalt*) de liberdades e confortos como os oferece a ‘sociedade afluenta.’” (MARCUSE, 1998, p. 165).

Refere-se à questão da formação de uma elite intelectual, já que a redefinição da cultura vai de encontro a tendências mais potentes. Deve significar, em última instância, o libertar o pensamento, a investigação, o ensinar e aprender do atual sistema dominante e de seus modos de comportamento, “[...] assim como a elaboração de métodos e de conceitos capazes de ultrapassar racionalmente os limites dos fatos e dos ‘valores estabelecidos.’” (MARCUSE, 1998, p. 165).

Em relação às disciplinas acadêmicas, afirma que o seu centro de gravidade deve ser deslocado para a teoria *pura*, “[...] para a sociologia *teórica*, para a ciência e a psicologia política e para a filosofia especulativa, etc.” (MARCUSE, 1998, p. 165).

Tal como os principais representantes da Escola de Frankfurt, Marcuse parece esboçar aqui um projeto de formação, com consequências para a própria organização da educação. Para ele, a instituição da *elite* universitária estaria separada dos colégios, os quais teriam um caráter de escolas profissionais em sentido amplo. Outro fator de grande importância destacado por ele para as universidades seria o de que elas deveriam ter independência financeira total. Quanto à acusação de que tal instituição teria um caráter antidemocrático, argumenta que a democracia de massas e sua educação representam um tipo de democracia, o qual corresponde a formas historicamente possíveis de liberdade e igualdade. Tece ainda uma ferrenha crítica ao pensamento positivista e behaviorista dominante, que serve para cortar pela raiz toda e qualquer possibilidade de autodeterminação do espírito, “[...] uma autodeterminação que significa hoje (como no passado) a desvinculação crítica do universo dado da experiência.” (MARCUSE, 1998, p. 166).

Sem a *crítica da experiência*, priva-se o estudante do método e dos instrumentos intelectuais necessários para a compreensão da sociedade e da cultura como uma totalidade, no processo histórico no qual se realizam e no qual se desfiguram ou negam as suas possibilidades e promessas. Temos, ao invés disso, um estudante adestrado para compreender e avaliar possibilidades já dadas,

“[...] seus pensamentos, suas idéias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos.” (MARCUSE, 1998, p. 166).

Marcuse faz também a crítica às numerosas filosofias existencialistas, as quais contribuem para a decadência da razão crítica ao

prescindirem da substância real da experiência e permanecer na abstração do nível conceitual. A experiência existencial a que se refere também é uma experiência mutilada, a qual é desfigurada pelo contexto social, como também por sua insistência em que a escolha ou decisão individual possa romper esse universo e atingir a dimensão da liberdade individual. “Naturalmente, nenhum esforço do pensamento, nenhum modo de pensar pode fazer isso, mas o pensamento pode contribuir para o desenvolvimento daquela consciência que é um pressuposto da libertação.” (MARCUSE, 1998, p. 167).

O autor vê nos conceitos da razão crítica que são, ao mesmo tempo, filosóficos, sociológicos e históricos, o instrumental intelectual que pode impulsionar as transformações necessárias, pode conduzir o nascimento de novos projetos sociais e de novas possibilidades de existência. Caberia, então, libertar o pensamento teórico da práxis opressora, o que para Marcuse é uma precondição para o progresso.

A partir da exposição e da fundamentação desse esboço de projeto para a educação, tendo como base a recuperação da dimensão teórica do pensamento, Marcuse busca rever também a posição da ciência em sua relação com a sociedade, já que um processo de reorganização da cultura como o que foi apresentado requer também se rever o tabu da ciência. A revisão do papel da ciência em uma determinada cultura deve ter como objetivo saber qual o seu efeito sobre a vida dos homens. A ciência, por si mesma, tem metas históricas que lhe são imanentes, não podendo nenhum cientificismo ou neutralidade abrandá-las. A ciência como atividade intelectual se desenvolveu tendo como objetivo a luta pela existência, a melhoria das condições da vida humana, é um instrumento dessa luta dos homens com a natureza e com os homens.

“Dizer que o sentido mais profundo da ciência consiste em melhorar tais condições pode ser um juízo de valor, porém não é nem mais nem menos um juízo de valor do que aquele que faz da ciência mesma e da verdade um valor.” (MARCUSE, 1998, p. 168).

A *civilização* era a realização desse valor, o qual se constituía num fator determinante da relação entre ciência e sociedade. O aumento da capacidade instrumentalista da ciência se fez pelo constante aperfeiçoamento do método científico. Cientificidade passou a ser sinônimo de neutralidade e objetividade; o conhecimento objetivo significou, em última instância, o afastamento da subjetividade.

Ao mesmo tempo que se aumentou a capacidade instrumental da ciência, também se aumentavam os meios racionais de destruição e domínio, meios que de fato impediam o desenvolvimento de uma verdadeira humanidade. A subjugação da natureza significou, também, a subjugação dos homens, o projeto de ciência que se realizou na luta com a natureza determinou a luta constante também pela existência de uma forma agressiva e repressiva que se põe tanto no plano pessoal como no nacional e internacional. No entanto, o nível de conhecimento e produtividade alcançado pela ciência a coloca em estado de contradição, “[...] a racionalidade científica ‘pura’ inclui a possibilidade real de suprimir (*abschaffen*) a privação (*Mangel*) e a injustiça no mundo inteiro.” (MARCUSE, 1998, p. 169).

Marcuse indica que a ciência precisa se libertar dos senhores que ela mesma contribuiu para estabelecer. Tal libertação deve ter como pressuposto a revisão do próprio método científico, bem como a disposição de novos objetivos em sua relação com a sociedade. Os objetivos que deveriam ser postos para que a ciência cumpra uma nova função em sua relação com a sociedade seriam

os objetivos da pacificação da existência. A ciência na *sociedade afluyente* tem servido mais ao objetivo da dominação e exploração do que ao projeto de libertação da humanidade; sua aplicabilidade, ao que tudo indica, é inerente aos conceitos da ciência. “A neutralidade da ciência pura tornou-se impura, incapaz ou pouco disposta a recusar a colaboração com os teóricos e praticantes da destruição e exploração legalizadas.” (MARCUSE, 1998, p. 170-171).

A existência de duas culturas, uma científica e outra não científica, é promissora na atual sociedade, é condição para a oposição e a recusa. O mundo da cultura não científica, por ser um mundo multidimensional, faz com que toda a objetividade se refira qualitativamente ao sujeito humano. A redefinição da cultura e a desmitologização da ciência são condições para a reunificação da cultura científica e não científica.

Segundo Marcuse, a proposição de Kant de que não se deveria educar para a sociedade atual, mas para uma sociedade melhor, hoje, mais do que nunca, aparece prenhe de sentido. Os apoios financeiros de que desfrutam alguns projetos de investigação científica hoje não se dão com vistas ao desenvolvimento da humanidade, o que coloca a necessidade de uma política de priorização de projetos de pesquisa científica que levem a sério a ideia de humanidade.

## Referências

ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BLEGER, J. **Psicologia da conduta**. Trad. Emília de Oliveira Diehl. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BORGES, Abel S. **Cultura, formação e subjetividade no pensamento de Herbert Marcuse**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARCUSE, Herbert. Comentários para uma redefinição de cultura. In: MARCUSE, Herbert. 1998. **Cultura e sociedade**. v. 2. Trad: Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 153-175.

\_\_\_\_\_. **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade**. Tradução: Fausto Guimarães. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **O fim da utopia**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social**. Tradução: Marília Barroso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MATOS, O. C. F. Para que filosofia? In: PAIVA, V. (Org.). Atualidade da Escola de Frankfurt. **Contemporaneidade e educação**: Revista semestral temática de ciências sociais e educação. Rio de Janeiro: Instituto de estudos da cultura e educação continuada (IEC), ano 1, n. 0, p. 22-26, 1996.

PATTO, M. H. de S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

## Notas

\* Doutor em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC/SP. Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Endereço: rua Pádova, n. 74, ap. 204. Bairro Córrego Grande. Florianópolis (SC). CEP 88037-640. E-mail: <abelborges@terra.com.br>.

<sup>1</sup> Para uma compreensão mais detalhada dessa questão, conferir Gramsci (1995, p. 38-49).

<sup>2</sup> Para um melhor detalhamento do conceito de Ideologia em Gramsci, conferir a obra citada (p. 61-63).