

## Freudo-Marxismo e Educação: alguns apontamentos a partir do pensamento de Erich Fromm

Edinei Vasco\*

*Os chamados estudantes excelentes são aqueles que podem mais cuidadosamente repetir o que cada um dos diversos filósofos teve a dizer. São como um guia de museu bem informado. O que eles não aprendem é o que está por trás dessa espécie de conhecimento tipo propriedade. Não aprendem a discutir os filósofos, conversar com eles; não aprendem a tomar consciência das contradições do filósofo, do seu abandono de certos problemas ou da fuga de suas soluções [...]; não aprendem a descobrir se os autores são autênticos ou falsos; e muitas outras coisas.*

Erich Fromm

### Introdução

A partir de algumas perspectivas, as teorias psicanalíticas tiveram uma grande aceitação entre muitos pesquisadores marxistas. Dentre estas perspectivas, tem-se a de Osborn (1966), para o qual a psicanálise enfatiza uma percepção do mundo subjetivo, enquanto o marxismo destaca uma percepção totalizante do mundo objetivo; sendo, portanto, necessário reconhecer a existência de uma ação recíproca entre o mundo econômico e os processos mentais, já que estes formam opostos dialéticos que, ao serem unidos, podem proporcionar um conhecimento mais completo do ser humano<sup>1</sup>.

Ou seja, para Osborn (1966), uma compreensão global do ser humano só pode ser alcançada levando-se em consideração uma articulação epistemológica destas duas correntes de pensamento. Ele afirma que o grande legado de Marx foi desmascarar os mecanismos da sociedade capitalista; porém, era também necessário compreender como a ideologia dominante se constituía e se reproduzia, tanto consciente quanto inconscientemente, formando o universo valorativo dos indivíduos. Nesse sentido, as teorias psicanalíticas que

---

\* Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (PPGS-UFG). Mestre em Educação e Linguagem pela Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG).

<sup>1</sup> Osborn procura realizar uma falsa síntese entre a “subjetividade” da psicanálise e a “objetividade” do marxismo, uma vez que estes não são termos dicotômicos ou opostos, e sim constituintes de uma mesma realidade. Tais tentativas, desenvolvidas neste sentido, só levariam a revisões inaceitáveis do marxismo (BARTLETT apud JOHNSTON, 1969).

estavam surgindo no final do século XIX acabaram tendo uma grande aceitação nos meios acadêmicos (SANTOS, 2010).

Assim, coube à corrente posteriormente intitulada de freudo-marxismo a tentativa de unir marxismo e psicanálise. Essa corrente surgiu na Alemanha, na primeira metade do século XX. A princípio, algumas de suas tendências estavam preocupadas com a ascensão do nazismo ao poder naquele país, pois:

Para Marx, a revolução socialista ocorreria nos países de capitalismo avançado, e com as fracassadas tentativas de revolução na Europa, como na Alemanha, e a ascensão de um regime de extrema direita, surgiu a necessidade de juntar as críticas da sociedade capitalista, elaboradas pelo marxismo, com as teorias psicanalíticas, para explicar esse fenômeno (SANTOS, 2010, p. 19).

Posteriormente, passariam também a abordar diversas problemáticas e tentar suprimir determinadas lacunas que impossibilitam a compreensão de um dos principais obstáculos para a emancipação humana e a transformação do existente: a mentalidade dominante. Entende-se, aqui, como mentalidade dominante, aquela iniciada ainda nos processos educacionais informais (família, grupos, igrejas, relações cotidianas, etc.), mas que tem nos processos educacionais formais (escolas, currículos, etc.) a sua força legitimadora, tornando-a uma mentalidade socialmente educada e aceita a partir das ideologias, concepções e preceitos hegemônicos.

Ou seja, a educação moderna, que envolve o conjunto de instituições, processos formais de elaboração, organização e difusão de ideias, valores e atitudes concernentes à moral burguesa, está ligada essencialmente aos interesses das classes dominantes e a reprodução e manutenção destes (KAWAMURA, 2001). No entanto, tal reprodução não se desenvolve de maneira passiva e absoluta, uma vez que as contradições inerentes ao modo capitalista de produção, que se revelam em todas as esferas da sociedade moderna, também estão presentes – com muito mais força e razão – no processo educacional formal, por meio da instituição escolar.

E, assim sendo, o freudo-marxismo entende o ser humano como, a princípio, subjugado por essas forças que deformam e sufocam a vida em virtude da persistência de determinados modos de pensar e ver a realidade. Esses modos são introjetados por mecanismos e processos que vão ao longo do tempo constituindo o caráter social, desde a infância à vida adulta. Tais forças pertencem ao mundo social e econômico, um mundo que

não se desenvolveu dentro das possibilidades de emancipação do homem proporcionadas pelo progresso técnico e científico (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 2002).

Portanto, e a partir do que fora supracitado, este breve texto busca (não de maneira acrítica) nas concepções do freudo-marxismo, pensado e desenvolvido por Erich Fromm – um importante representante desta abordagem –, alguns elementos para se pensar a educação e os processos educacionais na sociedade capitalista, assim como o ser humano que se constitui a partir destes processos. Logo, não será desenvolvida uma análise pormenorizada dos apontamentos citados, o que demonstraria outros limites e equívocos de Fromm (DOBRENKOV, 1978; MARCUSE, 1988; VIANA, 2002, 2008). Serão apenas breves apontamentos que, quando relacionados à educação, podem contribuir para o desenvolvimento de uma análise teórica acerca dos processos educacionais na sociedade moderna capitalista.

### **Definindo uma problemática**

A partir de uma reflexão histórica e social sobre a educação, algumas teorias enfatizam que é com o advento da sociedade capitalista e, principalmente, com a constituição da burguesia como classe dominante, que a educação e os processos educacionais se concretizam, definitivamente, como uma instituição burocrática, centrada nos interesses e privilégios desta classe. Os conhecimentos e valores a serem transmitidos seriam aqueles definidos e legitimados pelas concepções burguesas, cujo intento é produzir e reproduzir a sua ideologia, tornando-a hegemônica para justificar e conservar o *status quo* adquirido. Nessa perspectiva, tem-se a educação formal como um mecanismo capaz de sempre difundir, legitimar e justificar as ideias dominantes como sendo naturais, universais e imprescindíveis para o processo de socialização dos indivíduos e constituição do seu caráter social (BAUDELLOT; ESTABLET, 1978; BOURDIEU, 1998; BOURDIEU; PASSERON, 2009).

Por outro lado, outras teorias denunciam que há uma insistência em atribuir aos mecanismos do capitalismo um poder maior do que aquele por ele realmente ostentado. Estas teorias alegam que os elementos discursivos e cognitivos inseridos no contexto educacional apresentam-se contraditórios quando comparados e confrontados com a experiência cotidiana dos indivíduos, pois o padrão social imposto pelo sistema educacional não se constitui de maneira passiva e sem obstáculos (SAVIANI; DUARTE, 2012). E isso ocorre justamente porque os indivíduos oriundos das classes exploradas não assimilam nem

absorvem completamente as mensagens veiculadas da forma pretendida pelos seus emissores, já que a própria interpretação da mensagem exige uma assimilação a partir da consciência de quem a recebe (VIANA, 2007). Ou seja, a interpretação da mensagem recebida por cada classe social – que também apresenta diferenças internas e subdivisões – está diretamente relacionada com a sua consciência e com os valores que só podem ser compreendidos com base na análise de seu modo de vida.

Logo, o principal questionamento direciona-se no sentido de perceber que a maioria das teorias busca explicar o fenômeno educacional separando e enfatizando determinados aspectos da realidade: ora “objetivos”, ora “subjetivos”. Estas terminologias são problemáticas, pois tendem a se apresentar dicotomizadas na ideologia; porém, isto não ocorre na realidade, uma vez que separadas tornam-se coisas metafísicas. No entanto, a citação destes termos, no presente texto, visa à superação de ambos. Compreende-se, nesse sentido, que o primeiro se fundamenta na primazia da sociedade sobre o indivíduo, pois aponta para o saber como algo externo ao indivíduo (pedagogia externalista) e que, portanto, deve ser transmitido a ele. Isto significa que esta posição toma partido da sociedade existente através da defesa do saber instituído (VIANA, 2004).

O segundo (pedagogia internalista), por sua vez, parte da primazia do indivíduo, já que este possui capacidades e potencialidades e o processo educativo deve tão-somente permitir que se desenvolvam. Ao contrário, entende-se que uma concepção de educação em Marx é distinta das referidas pedagogias internalista e externalista, pois não isola o saber instituído e o saber instituinte, não separa indivíduo e sociedade, e compreende que numa sociedade repressiva o indivíduo é reprimido. Logo, não se deve partir do saber instituído (pedagogia externalista), nem do saber instituinte (pedagogia internalista), pois é preciso atuar simultaneamente na forma (criatividade, espontaneidade) e no conteúdo (pensamento crítico, crítica da sociedade capitalista) (VIANA, 2004).

E, nesse sentido, boa parte das teorias sobre a educação não conseguem superar tal dicotomia, nem proporcionar uma compreensão totalizante do fenômeno em questão. Nesse caso, questiona-se se o freudo-marxismo – teorizado por Erich Fromm – pode propiciar elementos conceituais para o desenvolvimento de uma análise sobre a educação e os processos educacionais na sociedade moderna, no sentido de compreendê-los a partir do ponto de vista da totalidade.

### **Marxismo, psicanálise e educação**

Os vários estudos relacionando Marxismo e Educação, tais como os de Suchodolski (1976), Sarup (1980), Manacorda (2010), Saviani (2012), dentre outros; assim como os que abordam a Educação a partir da Psicanálise, como os de Millot (1992), Kupfer (1992), Voltolini (2011) etc., não obstante a todas as suas contribuições, propendem, em função de suas especificidades, a dicotomizar toda a complexidade que envolve o fenômeno educacional, não conseguindo abrangê-lo em sua totalidade e, assim, deixando lacunas epistemológicas em suas análises. Ou seja, a primeira ao não relacionar também os aspectos da subjetividade humana na materialização de suas ações tende a se concentrar no que Fromm (1977, 1983) denunciou como sociologismo ou economicismo, principalmente em virtude das deformações e interpretações equivocadas e positivistas que o marxismo sofreu ao longo dos tempos, notadamente por Lênin, Bukhárin e seus epígonos, fazendo com que estas versões deformadas se tornassem “oficiais”, se desviando da perspectiva original do projeto marxista para subordiná-lo aos interesses pessoais, grupais, partidários e de outras classes: a burocracia (VIANA, 2010).

Na segunda, o problema é semelhante, embora assumindo forma diferente, pois ao ser institucionalizada a psicanálise perde seu caráter original e crítico, se tornando conservadora e burocrática (FROMM, 1977, 1984). Assim, ao se relacionar com a educação, ela não enfatiza as contradições sociais que fomentam uma estrutura social polarizada na qual surgem tensões cada vez maiores que promovem descontentamento e confrontos ideológicos e políticos que se manifestam na luta de classes. Mas, ao contrário, a psicanálise tende a fragmentar e individualizar a realidade, centrando sua abordagem, de forma mais contundente, nos instintos e nos aspectos inconscientes do psiquismo e, assim, não consegue também uma explicação satisfatória relacionada ao ser humano – entendido como sujeito concreto, histórico e social – mediado pelos processos educacionais. Segundo Viana (2002), é necessário que a psicanálise vá além do indivíduo e a partir de uma perspectiva de transformação social. Logo, entende-se que o desenvolvimento da psicanálise, em relação à educação na atualidade, só pode ocorrer efetivamente a partir do marxismo.

### **Apontamentos a partir do pensamento de Erich Fromm**

Erich Fromm nasceu em 23 de março de 1900 em Frankfurt, na Alemanha, e faleceu em 18 de março de 1980, em Muralto, na Suíça. Foi um dos fundadores e diretor do Instituto

de Pesquisa Social de Frankfurt, que mais tarde se tornaria conhecido como Escola de Frankfurt e que, tempos depois, passou a ser identificada com os nomes de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Herbert Marcuse. Logo após a tomada de poder por Hitler e a ascensão do nazismo, Fromm mudou-se para Genebra, emigrando em seguida para os Estados Unidos, período em que começou a produzir grandes obras, principalmente a sua trilogia composta pelos livros *O medo à liberdade*, *Análise do Homem* e *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*, estudos que se tornaram de suma importância para a psicanálise no século XX (DE LA FUENTE, 1989; VIANA, 2002, 2008).

Conforme Dobrenkov (1978), após ter as suas primeiras obras reconhecidas e marcadas por um freudismo ainda com um caráter ortodoxo, Fromm futuramente acaba se tornando um dos principais representantes do que se convencionou designar como freudo-marxismo. A sua síntese a partir do resgate das teorias de Marx e, principalmente, da resignificação e renovação do pensamento de Freud, está expressa de forma mais contundente em suas obras *Meu Encontro com Marx e Freud* e *A Crise da Psicanálise*. Embora ele fosse sempre colocado junto com outros freudo-marxistas, tais como Reich (1973) e Osborn (1966), Fromm se diferenciava e assumia uma concepção distinta destes em vários aspectos.

Seu pensamento, dentre muitos teóricos que o inspiraram, tem em Marx e Freud a sua base sólida de desenvolvimento e formação. E, apesar de se inspirar de maneira mais incisiva nesses dois pensadores, Fromm busca ir além deles e, nesse sentido, produzir a sua própria concepção, através de uma síntese entre Marxismo e Psicanálise. Assim, em sua tentativa de síntese, Fromm busca integrar essas duas correntes de pensamento, porém superando seus limites e equívocos, sobretudo os relacionados a Freud (FROMM, 1976; FROMM, 1980a)<sup>2</sup>. Suas críticas e revisões abriram espaço para que ele pudesse primeiramente enfatizar a concepção de natureza humana em Marx e assim, de acordo com Viana (2009), apresentar uma renovação da psicanálise a partir de um sentido freudo-marxista, pois ao se afastar da concepção biologista de natureza humana expressa por Freud, Fromm retoma a concepção de Marx como característica fundamental da natureza humana,

---

<sup>2</sup> Conforme Viana (2010), Fromm direcionou diversas críticas a Freud, mas pode-se destacar, dentre as várias divergências entre suas formas de pensar, as três que são as mais evidentes e a base de todas as demais: uma crítica metodológica (relacionada ao caráter do materialismo de Freud, considerado por Fromm como mecanicista e burguês); a crítica a respeito do biologismo e pansexualismo (Fromm entende que Freud elaborou uma concepção que buscava encontrar uma base fisiológica para sua abordagem psicanalítica), e uma crítica política (que incide sobre o caráter conservador, autoritário e patriarcal de Freud).

o que o faz ir além de outras tentativas que se articulavam neste sentido, como as dos supracitados Reich e Osborn, entre outros.

Deste modo, e tendo como referência a ideia de natureza humana para unir Marx e Freud e elaborar suas teorias e concepções, Fromm (1977, 1983) abre a discussão principalmente em torno das acepções sobre ideologia, alienação e natureza humana – conforme as expostas por Marx (1983, 2008, 2010) e Marx e Engels (1991, 1993) –, nas quais a premissa básica é a de que, no interior de uma sociedade dividida em classes, as ideias dominantes serão sempre as da classe dominante, o que tende a determinar um processo de alienação e dominação, sendo estas uma negação da natureza humana.

O conceito do homem ativo e produtivo, que compreende e controla o mundo objetivo com suas próprias faculdades, não pode ser plenamente entendido sem o conceito de *negação da produtividade: a alienação*. [...] A alienação (ou “alheamento”) significa, para Marx, que o homem não se vivencia como agente ativo de seu controle sobre o mundo, mas que o mundo (a natureza, os outros, e ele mesmo) permanece alheio ou estranho a ele. Eles ficam acima e contra ele, como objetos, malgrado possam ser objetos por ele mesmo criados. Alienar-se é, em última análise, vivenciar o mundo e a si mesmo passivamente, receptivamente, como o sujeito separado do objeto (FROMM, 1983, p. 51, grifos do autor)<sup>3</sup>.

Na concepção marxista, segundo Viana (2002), a natureza humana é composta por um conjunto de necessidades-potencialidades, e estas expressam um conjunto de forças físicas e mentais dos seres humanos. Assim, além das necessidades primárias (comer, beber, dormir, amar, reproduzir, etc.) existem também as necessidades que são produtos históricos e sociais. Ou seja, para satisfazer as suas necessidades primárias os seres humanos precisam trabalhar e se relacionar, constituindo relações interdependentes e recíprocas, o que acaba por gerar sempre novas necessidades. Estas, mesmo sendo produtos histórico-sociais, são absorvidas pela mente humana e tornam-se parte do processo de humanização, isto é, tornam-se elementos constitutivos da natureza humana, como se assim o fosse naturalmente (MARX, 1983, 2008).

Assim, conforme Viana (2009), a base do pensamento de Erich Fromm é um humanismo radical que se inspira fundamentalmente nas teses de Marx e Freud. Tal

---

<sup>3</sup> Para uma análise mais detalhada deste processo, cf. Peixoto (2010). Conforme a autora, Fromm confunde fetichismo (idolatria) com alienação. A idolatria seria o resultado da alienação, enquanto que a alienação é o próprio processo. Mesmo reconhecendo a alienação no trabalho – “negação da produtividade humana” –, Fromm tende a direcionar sua interpretação para a consciência do trabalhador a respeito do produto do trabalho. E este é o seu grande equívoco.



influência vai estar presente na sua base de renovação da psicanálise ao destacar a cultura, as instituições e as relações sociais para explicar o ser humano e a formação do seu caráter social. No entanto, apesar das suas contribuições, a obra de Fromm possui pontos problemáticos como, por exemplo, a não percepção da totalidade e a necessidade de uma compreensão mais ampla do capitalismo, além de designar ao indivíduo o processo de transformação pessoal sem a devida mudança social (VIANA, 2002). Nesse sentido, Fromm distancia-se do humanismo radical de Marx e tende a desenvolver um humanismo abstrato e sem classes. Ou seja, é uma tendência que, ao se assemelhar a uma solidariedade com as classes exploradas, não se atenta para o fundamental que é a luta pela transformação social; pois, a superação dos males dessa sociedade passa, necessariamente, pela superação da própria sociedade capitalista (SANTOS, 2010).

Para Fromm (1992), o ser humano da sociedade capitalista é uma expressão da própria sociedade capitalista, uma vez que é na essência desta sociedade e no modo como ela está determinada a existir que se encontra a resposta para se pensar o ser humano a partir dos processos que o adaptam conforme os valores e as normas sociais dominantes, isto é, os processos que moldam o seu caráter social, a sua mentalidade.

Segundo Fromm (1965), o caráter social tem uma função que incide basicamente na acomodação e canalização da energia humana em uma determinada sociedade para que esta possa continuar funcionando de forma contínua e se reproduzindo no sentido exigido pelo sistema, pela cultura. Em termos mais precisos:

Os membros da sociedade e (ou) várias classes ou grupos por *status* nela existentes têm de se comportar de maneira que lhes permita funcionar no sentido exigido pelo sistema. A função do caráter social consiste em modelar as energias dos membros da sociedade de forma tal que sua conduta não seja assunto de decisão consciente quanto a seguir ou não a norma social, mas uma questão de *desejarem comportar-se como têm de comportar-se*, encontrando, ao mesmo tempo, prazer em proceder da forma exigida pela cultura. Em outras palavras, a função do caráter social consiste *em moldar e canalizar a energia humana em uma determinada sociedade, para que esta possa continuar funcionando, continuamente* (FROMM, 1965, p. 80, *grifos do autor*).

O caráter social, de acordo com Fromm, é o núcleo da estrutura do caráter compartilhado pela maioria dos indivíduos que compartilham uma mesma cultura, diferentemente do caráter individual, que é diverso em cada um dos indivíduos pertencentes à mesma cultura. E, tratando-se do ser humano no âmbito da sociedade capitalista, a



compreensão do caráter social deve partir de uma análise dos elementos e processos específicos que constituem o modo capitalista de produção, pois este determina, por sua vez, as relações sociais existentes nesta sociedade, determina o modo e as práticas de vida (VIANA, 2002).

É nesse sentido que “os métodos educativos só podem ser compreendidos se entendermos primeiro quais tipos de personalidade são desejáveis e necessários em uma dada cultura” (FROMM, 1965, p. 83), já que esses métodos por estarem enraizados inconscientemente no caráter social, por sua vez o determinam e o estabilizam. Portanto, para Fromm é o caráter social que faz as pessoas agirem e pensarem do ponto de vista do funcionamento adequado aos interesses dos grupos dominantes de sua sociedade. No entanto, este é apenas um elo entre a estrutura social e as ideias que devem ser apreendidas e reproduzidas. O outro elo está no fato de que a sociedade ao determinar os conhecimentos, os pensamentos e os sentimentos que poderão atingir o nível de consciência, tende também a determinar aqueles que deverão permanecer inconscientes, pois, “tal como há um caráter social, há também um inconsciente social” (FROMM, 1965, p. 88).

É nessa perspectiva que Erich Fromm irá desenvolver outro elemento importante que pode contribuir para se compreender o ser humano e os processos educacionais na sociedade moderna: a sua concepção de inconsciente social.

Por inconsciente social entendemos as áreas de repressão comuns à maioria dos membros de uma sociedade; os elementos habitualmente reprimidos são aqueles de cujo conteúdo a sociedade não deve permitir que seus membros tenham consciência, para que possa, com suas contradições específicas, funcionar com êxito (FROMM, 1965, p. 88).

Tal concepção sobre o inconsciente, conforme Viana (2002), tem o mérito de reconhecer que sua constituição é histórica e social; porém, tem o defeito de lhe fornecer um conteúdo igualmente social<sup>4</sup>. Entende-se que os valores dominantes estabelecem a realidade consciente para a maioria das pessoas, pois os conteúdos considerados como legítimos e reais são aqueles que se enquadram nos padrões sociais, sendo aceitos e compartilhados pela sociedade, e aqueles que não se enquadram são excluídos da consciência e permanecem inconscientes. Por este motivo:

---

<sup>4</sup> Para uma análise e crítica mais detalhadas sobre o inconsciente social em Erich Fromm, cf. Viana (2002).

[...] o indivíduo cega a si mesmo, deixa de ver aquilo que seu grupo afirma não existir, ou aceita como verdade o que a maioria diz que é verdade, mesmo que seus próprios olhos lhe possam convencer que é falso. O rebanho é tão importante para o indivíduo que suas opiniões, crenças e sentimentos são para ele a realidade, mais do que aquilo que seus sentidos e sua razão lhe indicam. Tal como no estado hipnótico de dissociação a voz e as palavras do hipnotizador tomam o lugar da realidade, assim o padrão social constitui a realidade para a maioria das pessoas (FROMM, 1965, p. 123).

Fromm enfatiza que adquirir consciência dos meios inconscientes e dos mecanismos que o determinam significa entrar em contato com a plena humanidade e eliminar as barreiras que a sociedade ergue dentro de cada ser humano. Atingir tal objetivo é tarefa complexa e difícil, mas aproximar-se dele deve ser a meta de todos, já que significa a emancipação do homem em relação à alienação socialmente condicionada, que é a negação da sua natureza humana. Entende-se, assim, que é nessa perspectiva teórica que a educação e os processos educacionais devem ser pensados na sociedade capitalista, uma vez que, como espaço de luta de classes, refletem cotidianamente as relações culturalmente conflituosas e contraditórias entre aqueles que querem impor suas vontades e ideologias e aqueles que, supostamente, devem aceitá-las.

[...] os membros de grupos minoritários, raciais, religiosos ou sociais, que tenha sofrido discriminação pela maioria, frequentemente estão mais sujeitos a perder a confiança nos clichês sociais; e isso também se aplica aos membros de uma classe explorada e sofredora. Mas essa situação de classe não torna o indivíduo mais crítico e independente. Com frequência, sua posição social o torna mais inseguro e mais ansioso de aceitar os clichês da maioria, a fim de ser por ela aceito e sentir-se seguro. Seria necessária uma análise minuciosa de muitos fatores pessoais e sociais para determinar por que certos membros das minorias, ou das maiorias exploradas, reagem com maior capacidade crítica, e outros com maior submissão, aos padrões de pensamentos predominantes (FROMM, 1965, p. 125-126).

De acordo com Fromm, as relações conflituosas e contraditórias geradas por esta sociedade não se revelam, de maneira mais incisiva, devido a moral e a educação dominantes que são impostas aos membros desta sociedade; ou seja, devido à repressão simbólica que é infligida principalmente aos membros da classe explorada, considerada potencialmente como classe revolucionária. Porém, a tese de Fromm, segundo a qual o inconsciente seria tudo o que é reprimido pela sociedade, não se sustenta, já que o inconsciente deve ser

entendido apenas como o conjunto das necessidades-potencialidade reprimidas (VIANA, 2002). Em outros termos:

Este processo de repressão social produz o recalçamento, o que significa que as necessidades-potencialidades são expulsas da consciência, mas não do universo psíquico, pois ela se torna uma energia represada que tenta se manifestar a todo custo. Tal energia represada é o inconsciente. Freud teve o mérito de identificar as formas de manifestação do inconsciente: através dos sonhos, chistes, fantasias, atos falhos. Mas, mesmo quando se manifesta, ele entra em confronto com a consciência, o que significa que ele nunca se manifesta livremente, pois, se assim fosse, ele se tornaria consciente. O inconsciente, por exemplo, se manifesta nos sonhos, mas ainda enfrenta a censura da consciência que, apesar de enfraquecida pelo sono, ainda atua. É por isso que os sonhos são como uma representação simbólica da realidade psíquica, escondendo e revelando simultaneamente o inconsciente através do símbolo (VIANA, 2002, p. 53).

No entanto, o inconsciente social, entendido como elementos inconscientes presentes em uma determinada coletividade, não coincide, em sua totalidade, com o inconsciente individual, pois as necessidades-potencialidades reprimidas em um indivíduo não são necessariamente as mesmas do seu grupo, mas apenas alguns elementos constituintes. Por isso que, em sua condição de classe, o proletariado é contestador e potencialmente revolucionário; porém, os indivíduos pertencentes à classe proletária são educados para agirem conforme os valores, concepções e sentimentos dominantes que lhes foram introjetados. E alguns assim o fazem.

O processo educativo na sociedade capitalista, de acordo com Fromm (1980b), em geral tenta adestrar as pessoas a terem o conhecimento como uma posse, geralmente comensurável com a quantidade de propriedade ou prestígio social que determinado saber promete proporcionar futuramente. No entanto, o mínimo que os indivíduos recebem é a quantidade necessária a fim de funcionar adequadamente em suas funções socialmente definidas. Além disso, lhe oferecem uma “embalagem de conhecimento de luxo”, isto é, um *quantum* selecionado de conhecimento para fortalecer seu sentimento de valor, sendo o tamanho e a qualidade da embalagem de acordo com o provável prestígio social da pessoa.

As escolas são, nos termos de Fromm, as fábricas em que as embalagens com os conhecimentos são produzidas e distribuídas e, embora as escolas em geral sempre aleguem que pretendem levar os estudantes ao conhecimento dos mais elevados feitos do espírito humano, seus mecanismos estão envoltos e ocultos por concepções teóricas e ideológicas

que, em essência, têm como finalidade a reprodução das premissas fundamentais que garantem o modo de produção que dá existência a essa sociedade.

Em outros termos, e conforme Bourdieu e Passeron (2009) e Bourdieu (1998), o processo educacional, conduzido pela escola, caracteriza-se pela imposição de um arbitrário cultural no qual a seleção de uma cultura e valores que são impostos como legítimos, configura, neste caso, uma violência simbólica capaz de dissimular e legitimar uma cultura específica, dando-lhe o caráter de universal. A sociedade capitalista, dentro desta perspectiva, é o terreno da imposição que tem no sistema educacional o veículo, por excelência, da transmissão da ideologia dominante e da reprodução de um arbitrário cultural. Assim, essa imposição constitui-se, essencialmente, a partir da ideia ilusória de difusão de uma cultura específica – caracterizada como a única válida –, que é expressa em relação ao saber institucionalizado e transmitido por uma instituição como sendo o conhecimento correto e universal, necessário à socialização. Ao receptor cabe o papel de “armazenar” e assimilar o saber transmitido; ou, por outro lado e em alguns casos, contestá-lo.

É nesse sentido que Fromm (1980b) salienta que o processo de aprendizagem na sociedade capitalista, em virtude de suas contradições, tende a configurar dois tipos de estudantes: os que se pode caracterizar por uma perspectiva mental do *Ter* e outros pela perspectiva do *Ser*. Para Fromm, o modo *Ter* se dá pela aquisição e acúmulo da propriedade privada. Seria uma forma de existência na qual as pessoas dificilmente questionam o real sentido desse comportamento. Ou seja:

No modo *ter*, não há relação viva entre eu e o que eu tenho. A coisa e eu convertemo-nos em coisas, e eu a tenho porque tenho o poder de fazê-la minha. Mas há também uma relação inversa: ela tem a mim, porque meu sentido de identidade, isto é, de lucidez, repousa em meu possuí-la (e tantas coisas quantas possíveis). O modo *ter* de existência não se estabelece por um processo vivo e criativo entre o sujeito e o objeto; ele transforma em coisas tanto o sujeito, como o objeto. A relação é de inércia, e não de vida (FROMM, 1980b, p. 88).

Já o modo *Ser* – em oposição ao *Ter* – é, nas palavras de Fromm, difícil até mesmo de ser descrito e definido. O *Ser* não envolve algo que se possa traduzir em substantivos, pois está relacionado a um apanhado de sensações, atitudes, relações, etc. Isto é:

O modo *ser* tem como requisito a independência, a liberdade e a presença de razão crítica. Sua característica fundamental é a de ser ativo, não no sentido de atividade externa, de estar atarefado, mas no sentido de

atividade íntima, de emprego criativo dos poderes humanos. Ser ativo significa manifestar as faculdades e talentos no acervo de dotes humano de que todo ser humano é dotado, embora em graus variados. Significa renovar-se, evoluir, dar de si, amar, ultrapassar a prisão do próprio eu isolado, estar interessado, desejar, dar. Contudo, nenhuma dessas experiências possa ser expressa em palavras (FROMM, 1980b, p. 97).

Logo, conforme Fromm, os estudantes no modo *Ter* basicamente apenas contemplam o que “aprenderam”, fixando os conteúdos firmemente na memória ou os conservando cuidadosamente em suas anotações para resgatá-los quando necessário. Não se atentam para a dinâmica e complexidade de todo e qualquer conhecimento e, assim, não se preocupam em produzir ou criar algo novo. Na verdade, indivíduos do tipo *Ter* não aceitam novos pensamentos que se desviem daqueles que formam seu sistema conceitual de valores, pois, conforme diz Freud (1978), o que vai contra as paixões é considerado apenas como argumentos sem nenhum valor. São indivíduos que se sentem até perturbados por novas ideias sobre determinado assunto, justamente porque novos conceitos podem colocar em questão o acervo fixo e “legítimo” de enunciados que foram selecionados ou criados por alguém, mas que eles transformam em suas propriedades privadas e, como tal, as defendem. Em termos mais precisos:

Para que qualquer experiência chegue à consciência, deve ser compreensível segundo as categorias em que o pensamento consciente está organizado. Só posso adquirir consciência de qualquer ocorrência, dentro e fora de mim, quando ela se relaciona com o sistema de categorias dentro do qual se fazem as minhas percepções. [...] De qualquer modo, a experiência só pode adquirir consciência sob a condição de ser percebida, relacionada e ordenada em termos de um sistema conceptual e de suas categorias. Esse sistema é, em si, o resultado da evolução social. Toda sociedade, pela sua prática de vida e pelo seu modo de relações, de sentir e de perceber, desenvolve um sistema, ou categorias, que determina as formas de percepção ou consciência. Esse sistema trabalha, por assim dizer, com um *filtro socialmente condicionado*: a experiência não pode atingir a consciência se não atravessar esse filtro (FROMM, 1965, p. 112, *grifos do autor*).

O ponto crucial e inerente aos estudantes caracterizados do tipo *Ter* é tentar compreender, de maneira concreta, como esse *filtro socialmente condicionado* funciona e como permite a passagem de certas experiências e a apreensão de certas formas de pensar, sentir etc., impedindo, porém, que outras cheguem à consciência. Fromm (1965, p. 120) enfatiza que “se a maioria tivesse plena consciência de que vem sendo enganada, poderia

desenvolver-se nela um ressentimento que colocaria em perigo a ordem existente”. Por isso que determinadas “embalagens de conhecimentos” devem ser incentivadas, enquanto outras devem ser reprimidas. E aqueles indivíduos – notadamente os do tipo *Ser* –, nos quais esse processo de repressão não ocorre adequadamente, correm o risco de perder sua liberdade.

Ou seja, de acordo com Fromm (1980b), o processo de aprendizagem tem uma percepção qualitativa totalmente diferente para os estudantes que, em minoria, pertencem ao modo *Ser* de relacionamento com o mundo. Em vez de serem receptáculos passivos de palavras e ideias, eles recebem, reagem e questionam ativamente e de modo produtivo. Os conteúdos que são apreendidos estimulam distintas formas de pensar e perceber aspectos da realidade. Assim, novas questões, novas ideias, e novas perspectivas surgem em suas mentes, tornando a atitude crítica um processo vivo, no qual o estudante é atingido e modifica-se. Evidentemente, ressalta Fromm, que esse modo só pode prevalecer caso os agentes dos processos educativos ofereçam conteúdos estimulantes, relevantes e contextualizados com a experiência cotidiana dos sujeitos envolvidos, uma vez que não se pode reagir ativamente a mero palavreado, pouco ou nada interessante.

O modo como se lê um livro de filosofia ou história forma-se – ou melhor, deforma-se – pela educação. [...] Os chamados estudantes excelentes são aqueles que podem mais cuidadosamente repetir o que cada um dos diversos filósofos teve a dizer. São como um guia de museu bem informado. O que eles não aprendem é o que está por trás dessa espécie de conhecimento tipo propriedade. Não aprendem a discutir os filósofos, conversar com eles; não aprendem a tomar consciência das contradições do filósofo, do seu abandono de certos problemas ou da fuga de suas soluções [...]; não aprendem a descobrir se os autores são autênticos ou falsos; e muitas outras coisas (FROMM, 1980b, p. 52-53).

Assim, ao contrário de uma educação libertadora que se identifica com o auxílio e colaboração para que os educandos realizem suas potencialidades, uma educação manipuladora subestima as potencialidades do indivíduo e acredita que uma criança só poderá obter êxito se os adultos, por um lado, introduzirem nela o que é desejável para que seja conservado e reproduzido; e por outro lado, suprimirem ou reprimirem o que pareça ser indesejável (FROMM, 2006, 1980b). Deste modo, Fromm identifica também na esfera do conhecimento duas formulações essenciais: “Ter conhecimento” e “Conhecer”. Ter conhecimento é tomar posse e, por conseguinte, conservá-lo deixando-o disponível. Conhecer serve como um meio no processo de articulação qualitativa do pensamento produtivo; significa penetrar através da superfície, a fim de chegar às raízes e, por

consequente, às causas. “Conhecer, pois, começa com o destroçamento das ilusões” (FROMM, 1980b, p.56).

### Considerações finais

Infere-se, portanto, que a educação centra-se em um processo de socialização constituído por uma experiência “endoculturativa”, isto é, um processo pelo qual um grupo aos poucos socializa, em sua cultura e a partir dos seus valores e interesses, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais para comportamentos socialmente aceitos, consensuais (BRANDÃO, 1993). Esses processos de transmissão cultural sempre estiveram presentes, de maneira natural, em sociedades primitivas, indígenas e pré-classistas. Mas, na medida em que se materializaram as relações hierárquicas de poder entre as pessoas, emergiram-se então, no âmago da sociedade capitalista e das classes hegemônicas, as intenções destas de reproduzir e perpetuar os seus valores, costumes e formas de pensar através de um processo elaborado e metódico. A transmissão destes, por meio de instituições oficiais, tem o intuito de garantir a perpetuação das formas hierárquicas e dominantes no poder (MÉSZÁROS, 2009).

Nesse sentido, o presente texto procurou demonstrar que alguns apontamentos do freudo-marxismo – pensado por Erich Fromm – podem contribuir para o desenvolvimento de uma análise acerca dos processos educacionais na sociedade moderna capitalista, na medida em que fornecem elementos conceituais para se pensar o *ser humano* constituído nesta sociedade, sua *natureza humana*, o processo de *alienação*, a formação do seu *caráter social* (mentalidade), o *inconsciente social e individual*, e as categorias de *Ter* e *Ser* na experiência cotidiana, dentre outros.

Esses elementos, assim como seus respectivos apontamentos, foram aqui discutidos de maneira breve e superficial, o que não permitiu também uma maior exposição de seus limites, nem demonstrar que o desenvolvimento mais profundo de cada um tende a englobar outras categorias e teorias que justapostas podem formar uma base epistemológica mais ampla e capaz de suscitar novas perspectivas, questionamentos e, conseqüentemente, novas discussões e abordagens acerca dos processos educacionais na sociedade capitalista.

### Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.



ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1985.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La Escuela Capitalista*. 5ª edição. México: Siglo Veintiuno Editores, 1978.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1993.

BARROS, José D'Assunção. *O Projeto de Pesquisa em História*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

DE LA FUENTE, Ramón. *El Pensamiento Vivo de Erich Fromm*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

DOBRENKOV, V. I *O neofreudismo à procura da verdade: ilusões e equívocos de Erich Fromm*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão*. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).

FROMM, Erich. *Meu Encontro com Marx e Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

\_\_\_\_\_. *A Missão de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. *A Crise da Psicanálise: Ensaio sobre Freud, Marx e Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

\_\_\_\_\_. *Análise do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *Grandeza e Limitações no Pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980a.

\_\_\_\_\_. *Ter ou Ser?* Rio de Janeiro: Zahar, 1980b.

\_\_\_\_\_. *O Medo à Liberdade*. 13ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. *O Conceito Marxista do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

\_\_\_\_\_. *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

\_\_\_\_\_. *A descoberta do Inconsciente Social*. São Paulo: Manole, 1992.

\_\_\_\_\_. *A arte de amar*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JOHNSTON, Thomas. *O pensamento político de Freud*. Rio de Janeiro: O cruzeiro, 1969.

- KAWAMURA, L. *Novas tecnologias e Educação*. São Paulo: Ática, 2001.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação*. São Paulo: Scipione, 2012.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- MARCUSE, Hebert. *Eros e Civilização - Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- MARX, Karl. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: FROMM, Erich. *O Conceito Marxista do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- MÉSZÁROS, István. *Estrutura Social e Formas de Consciência*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- OSBORN, Reuben. *Psicanálise e Marxismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- PEIXOTO, Maria angélica. *Para entender a alienação: Marx, Fromm e Marcuse*. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, ano X, n. 110, julho 2010, p. 32-40.
- REICH, Wilhelm. *Materialismo Dialético e Psicanálise*. Lisboa: Presença, 1973.
- SANTOS, André de Melo. *Reflexões sobre as implicações do conceito de liberdade em Erich Fromm*. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, ano X, n. 110, julho 2010, p. 17-22.
- SARUP, Madan. *Marxismo e Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria Marxista da Educação*. Vol. I. Estampa: Lisboa, 1976.
- VIANA, Nildo. *Inconsciente Coletivo e Materialismo Histórico*. Goiânia: Edições Germinal, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Marx e a Educação*. Revista Estudos/UCG, Goiânia, v.31, n. 3, p. 543-566, 2004.

\_\_\_\_\_. *Universo Psíquico e Reprodução do Capital*. Ensaio Freud-Marxistas. São Paulo: Escuta, 2008.

\_\_\_\_\_. *Erich Fromm e a Renovação da Psicanálise*. Revista Espaço Livre, Vol. 4, num. 08, jul-dez./2009.

\_\_\_\_\_. *Fromm crítico de Freud*. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, ano X, n. 110, julho 2010, p. 41-50.

VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes (Org.). *Educação, Cultura e Sociedade: Abordagens críticas da Escola*. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.