UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

TESE DE DOUTORADO

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E A APROPRIAÇÃO DA CULTURA: A PSICOLOGIA DE A. N. LEONTIEV COMO REFERÊNCIA NUCLEAR DE ANÁLISE

NADIA MARA EIDT

ORIENTADOR:
PROF. DR. NEWTON DUARTE

ARARAQUARA
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

TESE DE DOUTORADO

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E A APROPRIAÇÃO DA CULTURA: A PSICOLOGIA DE A. N. LEONTIEV COMO REFERÊNCIA NUCLEAR DE ANÁLISE

Texto apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sob orientação do Prof. Dr. Newton Duarte.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

NADIA MARA EIDT

2009

A Educação Escolar e a Relação entre o Desenvolvimento do Pensamento e a Apropriação da Cultura:
A Psicologia de A. N. Leontiev como Referência Nuclear de Análise

Nadia Mara Eidt

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Newton Duarte
UNESP –Araraquara
(Orientador)

Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida
UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins
UNESP – Bauru

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
UEM – Maringá

Profa. Dra. Terezinha Martins dos Santos Souza
UFRB – Bahia

RESUMO

O **objeto** desta pesquisa bibliográfica centra-se na relação entre a função social da educação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial, o pensamento. Considerando, por um lado, a importância desta temática desde os autores escolanovistas até os dias atuais, e, por outro lado, a pouca produção sobre o assunto a partir da obra de Leontiev, constituiu-se como o **objetivo** deste trabalho investigar as proposições acerca do desenvolvimento do pensamento nas obras de Dewey, Piaget e de defensores contemporâneos do aprender a aprender, como Perrenoud, Delval, Schön e Tardif, que mantém sua filiação filosófica ao pragmatismo e ao liberalismo; em contraposição à produção de Leontiev, cujo fundamento filosófico encontra-se no materialismo histórico dialético. A fim de atingir este objetivo, submeteu-se à prova cinco **hipóteses**: 1) as proposições teóricas que fundamentam o "aprender a aprender", concebendo o desenvolvimento do pensamento mediante a mínima apropriação dos conhecimentos científicos, não ultrapassa os estreitos limites do pensamento empírico; 2) a alienação que impera na sociedade de classe capitalista engendra oportunidades educacionais também de classe e nela, o ideário do "aprender a aprender" desponta como ferramenta ideológica para a formação da classe trabalhadora; 3) a teoria psicológica marxista de A. N. Leontiev encerra as possibilidades para a decodificação do pleno desenvolvimento humano na mesma medida em que evidencia os limites impostos pelo capitalismo a este desenvolvimento; 4) o ideário pedagógico hegemônico na atualidade – o "aprender a aprender" – pretere a análise radical da sociedade capitalista, bem como a análise do desenvolvimento do pensamento como síntese de múltiplas determinações; e, por fim, 5) parte dos autores brasileiros que defenderam dissertações e teses em Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1987 a 2004 e que anunciaram respaldo teórico nas produções de A. N. Leontiev desconsiderou a radicalidade de seus fundamentos filosóficos marxistas, realizando aproximações equivocadas entre a obra do referido autor e o ideário pedagógico do aprender a aprender, especificamente no que se refere à relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a apropriação dos conhecimentos científicos. A investigação orientada pelas hipóteses levou à formulação de uma **tese**: demonstrar que proposições acerca do desenvolvimento do pensamento mediante a mínima apropriação dos conteúdos escolares inferida das obras de Dewey, Piaget e de defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender submetem o desenvolvimento humano à ordem do capital. Tais proposições se contrapõem ao objetivo humanizador da educação escolar pressuposto na produção teórica de Leontiev, que preconiza que o desenvolvimento das funções psicofisiológicas, exclusivamente humanas, desenvolvidas mediante a apropriação da cultura (ou, segundo Vigotski, das funções psicológicas superiores), dentre elas o pensamento, está condicionado, sobremaneira, à apropriação da cultura acumulada nos conceitos científicos. Como **resultado**, a partir do método materialista histórico dialético, tem-se que a apropriação dos conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento humano são dois pólos constituintes de uma unidade dialética, em constante movimento. Dewey e seus seguidores, ao defenderem a necessidade da mínima apropriação dos conhecimentos científicos pelos indivíduos para que neles se desenvolva o pensamento, negam um dos pólos desta unidade. Ao assim fazer, tais autores preconizam que o pensamento se desenvolve na e pela experiência, via formação de hábitos, advindos de processos naturais. Como conseqüência, tem-se, por um lado, a defesa do desenvolvimento do pensamento nos limites do empírico, e, por outro, os germens da negação da racionalidade científica, pressuposto que sustenta, em grande medida, o ideário pós-moderno na atualidade.

Palavras-chave: A. N. Leontiev, Psicologia Histórico-Cultural, Materialismo Histórico Dialético, ideário do "aprender a aprender", pensamento, conhecimento científico.

ABSTRACT

The aim of this paper focuses on the relationship between the social function of education and development of higher psychological functions, in particular, the thought. Whereas the one hand, the importance of this topic since the authors escolanovistas until the present day, and, secondly, the low production on the subject from the work of Leontyev, is the objective of this work and investigate the the propositions on the development of thought in the works of Dewey, Piaget and Tardif, which keeps its membership to philosophical pragmatism and liberalism, as opposed to the production of Leontyev, whose philosophical foundation is in the historical dialectic materialism. To achieve this goal, it was tested five hypotheses: 1) the theoretical propositions underlying the "learning to learn" conceiving the development of thought through the minimum ownership of scientific knowledge does not go beyond the narrow confines of the development of empirical thinking; 2) the alienation that prevails in the high society engenders educational opportunities that are also high, the idea of "learning to learn" – emerge as ideological tool for the formation of the working class; 3) the theory of A. N. Leontiev, for its philosophical foundations, the possibilities for terminating the decoding of the full human development shows the same extent as the limits imposed by capitalism to this development; 4) the hegemonic ideology in the present - the "learning to learn-radical overlook the analysis of capitalist society and the analysis of the development of thought as a synthesis of multiple determinations, and, finally, 5) from the Brazilian authors who defend dissertations and theses in the Graduate Program in Education in the period from 1987 to 2004 and who announced support the theoretical yield of A. N. Leontyev overlooked the radicalism of his Marxist philosophical grounds, making wrong approaches between the work of the author and the educational ideals of learning to learn, specifically with regard to the relationship between the development of higher psychological functions and ownership of scientific knowledge. The Research guided by the hypothesis led to formulation of a thesis: to demonstrate that propositions about the development of thought through the ownership of the minimum school inferred content of the works of Dewey, Piaget and defenders of the contemporary idea of learning to learn undergo human development order of the capital. These propositions are counter to the goal of humanizing education theoretical assumption in the production of Leontyev, which advocates the development of the psychophysiology, only human, developed through the ownership of culture (or, according to Vygotsky, the higher psychological functions), including the thought, is conditioned, above all, the appropriation of culture accumulated in the scientific concepts. As a result, from the historical materialist dialectic method, is that the ownership of scientific concepts and development of human thought are two poles of a constituent unit dialectic, in constant motion. Dewey and his followers, when defend the need for minimum ownership of scientific knowledge by individuals so that they develop the thought, deny one of the poles of this unit. In so doing, these authors recommend that develops in the thought and experience, through formation of habits, derived from natural processes. As a result, it has on the one hand, the protection of the development of thought within the empirical limits, and, secondly, the germs of denial of scientific rationality, assumption that maintains a large extent, the post-modern ideas in the present.

Keywords: A. N. Leontyev, historical-cultural psychology, historical dialectic materialism, idea of "learning to learn", thought, scientific concepts.

AGRADECIMENTOS

Ao Hemerson Pinheiro, companheiro que é fonte inesgotável de afeição, respeito e sabedoria e que me possibilita, dialeticamente, tornar-me uma pessoa melhor ao seu lado.

Aos meus pais Ana e Plínio e ao meu irmão Renato Eidt, incentivadores nas horas difíceis.

Ao professor Newton Duarte, pela credibilidade em meu potencial intelectual, possibilitando o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora.

Às professoras Lígia Márcia Martins e Marilda Gonçalves Dias Facci, que na banca de qualificação, contribuíram de forma decisiva, com suas observações e sugestões, para lapidar o "material bruto" desta pesquisa.

À Raquel Antônio, pelas longas e profícuas conversas, que foram decisivas para o delineamento do trabalho, tanto em sua origem como em seu processo de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, constituíram-se em fonte de acalento e revigoramento.

À professora Lenita Cambaúva, pela constante e rica interlocução teórica, pela leitura crítica, pela afeição e pela torcida ao longo de todo o processo de doutoramento.

À Graziela Lucchesi, Silvana Tuleski, Juliana Pasqualini, Lidiane Mazzeu e Marcelo Ferracioli, pelas importantes sugestões teóricas, pelo apoio e incentivo.

A todos os amigos que acompanharam e colaboraram, de diversas e decisivas formas, para que essa produção se tornasse possível.

À banca de defesa, pela disponibilidade em participar na concretização desta importante etapa em minha carreira acadêmica.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP – Araraquara, pela presteza e atenção dispensada.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Araraquara, especialmente à Silvia Helena de Oliveira, pelo imprescindível auxílio no levantamento das dissertações e teses aqui analisadas.

À FAPESP, pela concessão da bolsa de pesquisa, possibilitando a dedicação exclusiva à concretização deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO ..... **II**
ABSTRACT ..... **III**
INTRODUÇÃO **7**

PARTE I

TEORIAS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E A APROPRIAÇÃO DA CULTURA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR **16**

CAPÍTULO I

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO EM JOHN DEWEY **17**
1. O "pensamento reflexivo": a ênfase na utilidade da ação 17
2. O desenvolvimento do pensamento e a mínima apropriação da cultura 27
3. A sociedade democrática: negação da divisão da sociedade de classes 36

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO EM JEAN PIAGET **40**
1. O desenvolvimento da inteligência 40
2. A concepção biológica de desenvolvimento humano: o papel do aluno, do professor e do conhecimento 44
3. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem 50
4. O desenvolvimento do pensamento lógico apartado do conteúdo escolar 53

CAPÍTULO III

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO EM DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEU RESPALDO EM PERRENOUD, TARDIF, SCHÖN E DELVAL **60**
1. A relação entre o desenvolvimento do pensamento e construção do conhecimento na escola no final do século XX: o que há de novo? 60
2. A teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências: o discurso construtivista e escolanovista nos documentos oficiais para formação de professores 64

CAPÍTULO IV

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HUMANO EM ALEKSEI NIKOLAEVICH LEONTIEV **79**
1. A gênese do pensamento: um retorno ao conceito de trabalho 79
2. Tipos de pensamento 82
3. O desenvolvimento do pensamento determinado pela apropriação de formas superiores de cultura 95
4. A estrutura da atividade e a estrutura da consciência 99
5. A unidade entre a estrutura da atividade e da consciência e o desenvolvimento do pensamento humano 110
6. O processo de alienação e a degradação do ser social 113

PARTE II

AS INTERFACES HISTÓRICO-SOCIAIS DAS PRODUÇÕES TEÓRICAS EM DEWEY, PIAGET, AUTORES CONTEMPORÂNEOS E LEONTIEV E SUAS EXPRESSÕES NA EDUCACÃO ESCOLAR..... 122

CAPÍTULO I

DA RENOVAÇÃO DAS RELAÇÕES PRODUTIVAS NO PERÍODO TAYLORISTA-FORDISTA AO NEOLIBERALISMO COMO RESPOSTA À REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA DÉCADA DE 1970: O TRABALHO ALIENADO EM DEWEY, PIAGET E DEFENSORES CONTEMPORÂNEOS DO IDEÁRIO DO APRENDER A APRENDER..... 124

1. A decadência ideológica da burguesia: as origens do pragmatismo e do irracionalismo..... 125
2. Determinantes histórico-sociais da produção de Dewey..... 131
3. Determinantes histórico-sociais da produção de Piaget..... 139
4. Os determinantes histórico-sociais da produção dos defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender: o pseudo-humanismo conclamado pela agenda pós-moderna e a ênfase no sujeito empírico..... 149

CAPÍTULO 2

A SUPERAÇÃO DO CAPITALISMO COMO ESTEIO DA OBRA DE LEONTIEV: UM RETORNO AO CONCEITO DE TRABALHO..... 156

1. Determinantes histórico-sociais da produção de Leontiev..... 157
2. O trabalho, o salto ontológico do biológico ao sócio-histórico e a constituição da consciência humana..... 157
3. A atividade e a dialética entre apropriação e objetivação..... 165

CAPÍTULO 3

APROPRIAÇÕES DA OBRA DE LEONTIEV EM TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO BRASIL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ENTRE O PERÍODO DE 1987 A 2004..... 177

1. Do objeto de estudo: da busca e seleção do material..... 178
1.1 Do objeto de análise propriamente dito..... 184
2. Resultados da análise das dissertações e teses: uma análise do conjunto das produções..... 185
2.1. Distribuição das dissertações e teses por região e Estados do Brasil..... 185
2.2. Distribuição das dissertações e teses por Universidades..... 188
2.3. Ano da defesa das dissertações e teses..... 190
2.4. Obras de Leontiev citadas nas dissertações e teses..... 191
3. Análise das apropriações da obra de Leontiev em dissertações e teses..... 193

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 233

REFERÊNCIAS..... 240

INTRODUÇÃO

O aprofundamento teórico, em nível de doutoramento, acerca da contraposição entre o ideário das "pedagogias do aprender a aprender"[1], (DUARTE, 2001a; 2001b) e as produções de A. N. Leontiev (1903-1979), mais especificamente no que se refere ao estudo do pensamento humano, traduziu-se como atividade plena de sentido pessoal mediante a minha trajetória profissional, como psicóloga escolar em uma Prefeitura Municipal, no período de 2001 a 2002. Esta atuação teórico-prática motivou, em grande medida, a busca pela sua rigorosa análise e sistematização, a partir dos postulados da psicologia histórico-cultural no Curso de Mestrado realizado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas[2] em 2003 e 2004. Este processo, por sua vez, inaugurou novas problematizações, para as quais procuro, no presente estudo, explicações teóricas mais radicais[3], à luz das contribuições extraídas das obras de A. N. Leontiev.

Com a finalidade de explicitar a origem desta pesquisa, retomo alguns elementos desta experiência como psicóloga escolar, que me colocou diante de freqüentes queixas de professores e pais acerca dos comportamentos de crianças de diferentes faixas etárias, descritos como agitados, "sem parada" e indisciplinados. O desenvolvimento do auto-domínio da conduta e da atenção voluntária estavam em questão, e, na ocasião, a "solução" encontrada por pais e professores para tais problemas geralmente se dava por meio de encaminhamentos para consultórios médicos e psicológicos; desvinculando, portanto, a queixa do contexto escolar em que ela era produzida. Concomitantemente, se verificava a elevada proliferação de "diagnósticos relâmpago" do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), seguidas de receituários de Ritalina, Concerta e outros psicoestimulantes[4].

---

[1] Nas últimas décadas, tem-se verificado no contexto educacional, a divulgação de novas pedagogias: elas possuem, em sua essência, o ideário escolanovista, mas assumem novas roupagens, como é o caso das chamadas pedagogias do "aprender a aprender" (DUARTE, 2001a). Este é, portanto, um termo "guarda-chuva" elaborado pelo referido autor, que reúne a escola nova, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e os estudos na linha do professor reflexivo.

[2] A pesquisa contou com financiamento do CNPq.

[3] Radical tem aqui o sentido marxiano de ir às raízes dos fenômenos, superando sua aparência e atingindo sua essência, o que não nos é dado pela experiência sensível, mas apenas por meio da análise científica, na linha das considerações metodológicas e epistemológicas formuladas por Marx (1987) em "O Método da Economia Política". Sobre as relações entre o método dialético em Marx e na psicologia histórico-cultural vide Duarte (2003).

[4] O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é, na atualidade, o quadro com maior freqüência de encaminhamentos para os centros de referência em diagnóstico infantil (ambulatórios, hospitais e clínicas) (TOLEDO e SIMÃO 2003; ROHDE & MATTOS, 2003). De acordo a "IMS-PMB", uma publicação suíça que contabiliza dados do mercado farmacêutico mundial, em apenas quatro anos a

Diante deste panorama, busquei compreender, no Curso de Mestrado, como eram realizadas as avaliações psicológicas e médicas de crianças com queixa de TDAH, enviadas para um centro de saúde de uma cidade no interior do Estado de São Paulo, principal local de acesso dos filhos da classe trabalhadora aos profissionais de saúde mental (EIDT, 2004). O entendimento deste contexto demandava a compreensão da sociedade em que essa queixa foi produzida. Isso porque não compactuamos com a idéia de que os fracassos e/ou sucessos são resultantes de processos situados no indivíduo, passíveis de serem analisados apenas a partir do próprio sujeito, desvinculando-os da sociedade em que foram engendrados.

Os dados obtidos nesta pesquisa de Mestrado (EIDT, 2004) revelaram uma acentuada afirmação da biologização e patologização dos comportamentos humanos, expresso no deslocamento da investigação de aspectos político-pedagógicos para a busca de soluções médicas. Destacamos que, de acordo com a perspectiva organicista, hegemônica acerca do referido transtorno, embora as investigações científicas apontem para hipóteses explicativas - ainda inconclusas -, torna-se necessário, para manutenção do mercado, que elas centrem-se no indivíduo (seja na hereditariedade, seja na neuroquímica). Ao assim fazer, os profissionais da educação e saúde geralmente negam um dos pólos da unidade indivíduo/sociedade, focalizando suas ações curativas no sistema nervoso do indivíduo. Diagnósticos apressados e precoces evidenciam que o desenvolvimento do psiquismo humano é, muitas vezes, compreendido por estes profissionais de forma abstrata, já que avaliam apenas as manifestações individuais de supostas disfunções do cérebro, subtraídas da realidade social objetiva em que elas se constituem e se desenvolvem (EIDT, 2006a).

Contrapondo-se a esse posicionamento, para Leontiev (1978), o psiquismo humano não é dado ao indivíduo na ocasião de seu nascimento, nem é um produto do mero amadurecimento orgânico, mas é engendrado na e pela atividade da criança. É importante enfatizar que, com esta proposição, não se pretende desconsiderar a importância do aparato biológico. Na passagem que segue, Leontiev (1983) considera a relação dialética existente entre o cérebro como base material orgânica do psiquismo humano, organizado a partir de um sistema interfuncional, e a apropriação da atividade humana objetivada nos diversos tipos de produção humana, evidenciando o importante

---

venda dos medicamentos para crianças diagnosticadas como portadoras de TDAH aumentou 940%. Em 2000, foram vendidas 71 mil caixas. Em 2004, 739 mil. No Brasil, de acordo com dados da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), o número de caixas vendidas entre 2003 e 2004 cresceu 51% (TÓFOLI, 2006).

papel das últimas para o processo de humanização:

> (...) só os sistemas fisiológicos das funções realizam as operações perceptuais, mnemônicas, motoras e outras. Mas, repito, não podemos reduzir as operações a esses sistemas fisiológicos. As operações sempre estão subordinadas a relações objetais, isto é, extracerebrais (LEONTIEV, 1983, p. 98).

Portanto, tendo como ponto de partida a relação dialética indivíduo/sociedade, um dos objetivos de nossa pesquisa de Mestrado consistiu em aprofundar a compreensão acerca do modo como se efetiva o processo de internalização das funções psicofisiológicas (LEONTIEV, 1988) especificamente humanas e desenvolvidas a partir da apropriação da cultura[5], especificamente, a atenção e o controle voluntário da conduta ou vontade.

No esteio desta discussão, destacamos uma importante questão posta por Leontiev (1978), qual seja, a da estreita relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o cerceamento desse processo pelo fato de que na sociedade de classes existe a impossibilidade de acesso, para todos os indivíduos, às formas mais elevadas de produção humana, tais como a ciência, a filosofia e a arte. Leontiev (1978, p. 280) afirma que os processos de alienação na sociedade capitalista provocam "(...) uma ruptura entre, por um lado, as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, se bem que em graus diferentes, é a parte que cabe aos homens concretos".

Como resultados da dissertação de Mestrado, temos então que das proposições de Leontiev (1978) e de Vigotski (1988) é possível se extrairem subsídios para superar a tradicional compreensão acerca das dificuldades e distúrbios de aprendizagem, posto que deixam de ser compreendidos como fenômeno orgânico, individual e natural, sob o qual o conteúdo ensinado pelo professor em pouco – ou nada – contribuiria para o desenvolvimento psíquico dos alunos. Afirmamos que a maioria dos problemas surgidos no processo de escolarização pode ser explicada **pela apropriação parcial da atividade depositada nas produções humanas, especialmente no que se refere aos**

---

[5] O termo mais conhecido é originariamente vigotskiano, chamado de funções psicológicas (elementares e superiores). Entende-se que o termo função psicofisiológica (LEONTIEV, 1988, 1983) é mais amplo e não explicita, de forma clara, esta diferenciação; embora a leitura do texto "*Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil"* não deixa dúvidas de que o autor aborda tanto o caráter elementar quando o cultural das referidas funções, não havendo, no entender da pesquisadora, diferença conceitual entre ambos os termos. Em virtude da familiaridade com conceito de função psicológica em Vigotski, optou-se por manter este conceito no presente trabalho.

conhecimentos científicos.

A atualidade e pertinência dessa discussão se mantêm inalteradas até nossos dias; a despeito do fato de que ela é negligenciada nos estudos contemporâneos acerca da relação entre o desenvolvimento psíquico e a educação escolar, pautados no ideário do aprender a aprender. Não compartilhamos este posicionamento, e entendemos que a categoria alienação é central quando se pretende investigar o desenvolvimento psicológico, uma vez que ela permeia todas as atividades desenvolvidas na sociedade de classes.

Procurando aprofundar os aspectos essenciais acima apresentados, a presente pesquisa de doutoramento tem como **objeto** a relação entre a função social da educação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial, o pensamento.

O leitor poderia se questionar: qual a pertinência de um estudo que vise aprofundar esta relação? Para responder a esta pergunta, é preciso esclarecer que

> O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma **formas e conteúdos diversos**, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. (...) cabe registrar que **o caráter explícito dessa subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora** (FRIGOTTO, 2003, p. 33 – grifos nossos).

Adotamos a perspectiva de que, embora existam diferenças aparentes na forma de organização do trabalho ao longo da história, uma análise que ascenda à essência do fenômeno demonstra que a relação capital/trabalho se mantém inalterada no que se refere à lógica de extração da mais-valia do trabalhador. Na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para a adaptação ao mundo do trabalho. Neste processo, a educação escolar desempenha papel fundamental, utilizando-se de diversos expedientes, dentre eles, teorias pedagógicas burguesas, como a escola nova, o construtivismo, e, mais recentemente, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a pedagogia dos projetos.

Nestas teorias, o desenvolvimento do pensamento tem importância ao longo da história da educação e da psicologia escolar: John Dewey (1959a), principal representante do movimento escolanovista e autor do livro intitulado *"Como pensamos"*, discute como os indivíduos deveriam formar o "pensamento reflexivo ou

lógico" (p. 13) e "pensar verdadeiramente bem" (p. 25). Jean Piaget (1989), por sua vez, conduz seus estudos procurando responder às seguintes questões: como se desenvolve a inteligência, ou seja, o pensamento lógico na criança? E ainda, como a lógica passa de um nível elementar para um nível superior? Ao contrário do que possa parecer, a preocupação com o desenvolvimento do pensamento não mostra sinais de envelhecimento. Um exemplo do interesse por esse tema é o livro publicado no final do século XX, de autoria do construtivista espanhol Juan Delval (1998a), intitulado *"Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola"*, em que o referido autor retoma, em grande parte, as idéias de Piaget e Dewey. Além disso, outros autores contemporâneos, como Perrenoud (1993, 1999; 2002; 2005), Schön (1987, 1992) e Tardif (2002; 2000), defensores do "aprender a aprender" não medem esforços para enfatizar a importância da reflexão na prática do profissional, em especial, do professor. Diante disso, questionamos: Haveria uma unidade entre estes estudos? Em caso afirmativo, para que resultado conduz? E ainda: À idéia da "educação para o pensamento", defendida por estes autores permitiria aproximações com a obra de Leontiev e demais autores da Tróika, quais sejam, Vigotski e Luria?

Consideramos ainda que estudos que busquem trazer à discussão aspectos mais específicos acerca das pedagogias do aprender a aprender – como o pensamento, a partir de um recuo na história das idéias pedagógicas e psicológicas – se justificam, sobretudo quando se verifica que estas concepções fundamentam, na atualidade, os documentos oficiais para a formação de professores, como as *"Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Parecer nº 09/2001"* (BRASIL, 2002a) e os "*Referenciais para Formação de Professores"* (BRASIL, 2002b). No campo da discussão sobre a formação de professores, tais documentos não deixam dúvidas sobre a reiteração da defesa da afirmação de que são as experiências do professor e a reflexão que este desenvolva sobre essas experiências que devem fundamentar sua formação inicial e continuada, em detrimento de uma formação teórica consistente, ancorada nas disciplinas fundamentais da pedagogia, tais como a sociologia, a filosofia, a história, a psicologia e a didática.

Por fim, é possível afirmarmos a existência de poucos estudos sobre o desenvolvimento do pensamento, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, e, mais especificamente, da produção de A. N. Leontiev, apesar da sua importância para a pedagogia e para a psicologia escolar. Como procuraremos mostrar ao longo deste estudo, o referido autor discute esta função psicológica não apenas no livro *"O*

desenvolvimento do psiquismo" (1978), mas em outros textos traduzidos, até o momento, apenas em língua inglesa[6].

É importante esclarecer que a centralidade no estudo das produções de Leontiev não significa a nossa concordância com teóricos (KOZULIN, 1996; VAN DER VEER e VALSINER, 1991; REY, 1996), que defendem a existência de uma dissidência entre Leontiev e Vigotski. Ao contrário, entendemos que uma compreensão adequada da psicologia histórico-cultural não pode prescindir de um estudo da totalidade das produções de seus autores. A despeito disso, Duarte (1996, 2001a, 2001b; 2004) alerta para o fato de que autores que discutem a psicologia histórico-cultural têm dado ênfase ao pensamento de Vigotski, desconsiderando os seus demais fundadores, especialmente Leontiev e seus seguidores.

Este fenômeno pode ser constatado por meio de um levantamento bibliográfico realizado no banco de dissertações e teses do portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período de 1987 a 2003, utilizando as palavras-chave Leontiev e Teoria da Atividade. Neste levantamento localizamos 41 dissertações e teses defendidas nos programas de Educação e Psicologia da Educação no Brasil. Durante o mesmo período, foram localizadas no mesmo banco de dados, 185 referências ao nome de Vigotski e à psicologia histórico-cultural, sendo que deste total, apenas 7 faziam referência a Leontiev e à Teoria da Atividade. Assim, entendemos que estes dados reafirmam a tese de Duarte (1996, 2001b, 2004) acerca da ênfase dada ao estudo e divulgação da obra de Vigotski, evidenciando uma cisão no que se refere à perspectiva da compreensão da produção da psicologia histórico-cultural em sua totalidade.

Consideramos que, do conjunto das obras de Leontiev, é possível extrair elementos centrais constitutivos de uma teoria ainda pouco estudada, capaz de oferecer subsídios para o enfrentamento do pragmatismo e do irracionalismo presentes nas produções que tem o ideário do aprender a aprender como centro. Além disso, na obra do referido psicólogo soviético é possível encontrar uma clara defesa da necessidade de superação do capitalismo e da ideologia burguesa.

Diante disso, constituiu-se e consolidou-se como **objetivo** deste trabalho investigar as proposições acerca do desenvolvimento do pensamento em obras de Dewey (1959a; 1959b; 1976; 1980), Piaget (1977, 1983a, 1983b, 1983c, 1998a, 1998b,

---

[6] "*Thinking and activity" (LEONTIEV, 2005a); "Types of thinking: Thinking and sensory cognition"* (LEONTIEV, 2005b) e "*The genesis of human thinking"* (LEONTIEV, 2005c).

1998c, 1989, 2000a, 2000b; PIAGET, BETH, & MAYS, 1974; PIAGET e INHELDER, 1995) e de autores contemporâneos (PERRENOUD, 1993, 1999; 2002; 2005; DELVAL, 1998a; 1998b; 2001; TARDIF, 2000; 2002; SCHÖN, 1987, 1992; 2000), que mantém sua filiação filosófica ao pragmatismo e ao liberalismo; em contraposição à produção teórica de A. N. Leontiev (1960a; 1960b; 1967; 1970; 1978; 1980; 1983; 1988; 2005a; 2005b; 2005c), cujo fundamento filosófico encontra-se no materialismo histórico e dialético.

A fim de atingir a este objetivo, procuraremos submeter à prova cinco **hipóteses**: 1) as proposições teóricas que fundamentam o "aprender a aprender", concebendo o desenvolvimento do pensamento mediante a mínima apropriação dos conhecimentos científicos[7] não ultrapassa os estreitos limites do desenvolvimento do pensamento empírico; 2) a alienação que impera na sociedade de classe engendra oportunidades educacionais também de classe e nela, o ideário do "aprender a aprender" desponta como ferramenta ideológica para a formação da classe trabalhadora; 3) a teoria psicológica marxista de A. N. Leontiev encerra as possibilidades para a decodificação do pleno desenvolvimento humano na mesma medida em que evidencia os limites impostos pelo capitalismo a este desenvolvimento; 4) o ideário pedagógico hegemônico na atualidade pretere a análise radical da sociedade capitalista, bem como a análise do desenvolvimento do pensamento como síntese de múltiplas determinações; e, por fim, 5) parte dos autores brasileiros que defenderam dissertações e teses em Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1987 a 2004[8] e que anunciaram respaldo teórico nas produções de A. N. Leontiev desconsiderou a radicalidade de seus fundamentos filosóficos marxistas, realizando aproximações equivocadas entre a obra do referido autor e o ideário pedagógico do aprender a aprender, especificamente no que se refere à relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a apropriação dos conhecimentos científicos.

A investigação orientada pelas hipóteses levou à formulação de uma **tese**

---

[7] A expressão "mínima apropriação dos conteúdos escolares" foi elaborada, tendo em vista que, pela própria lógica do processo produtivo, a educação escolar destinada à classe trabalhadora não pode preterir totalmente do ensino dos conhecimentos científicos. Assim, pretendemos mostrar que o ideário hegemônico na educação escolar contemporânea revigora os preceitos de Dewey, engendrando uma concepção de conhecimento subjetivista e pragmática, que visa a adaptação do indivíduo às demandas da produção impostas pelo Capital.

[8] Para tanto, foi realizada uma sistematização do conjunto dessas dissertações e teses, disponíveis na ocasião da elaboração do projeto de doutorado no portal de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujos resumos ou palavras-chaves (Leontiev e/ou Teoria da Atividade) continham o anúncio de pertencimento teórico às obras de Leontiev. Ao todo, foram encontradas 43 produções.

central: demonstrar que proposições acerca do desenvolvimento do pensamento com a mínima apropriação dos conteúdos escolares inferida de obras de John Dewey (1959a; 1959b; 1976; 1980), Piaget (1977, 1983a, 1983b, 1983c, 1998a, 1998b, 1998c, 1989, 2000a, 2000b; PIAGET, BETH, & MAYS, 1974; PIAGET e INHELDER, 1995) e de autores contemporâneos (SCHÖN, 1987, 1992; 2000; DELVAL, 1998a, 1998b, 2001; PERRENOUD, 1993, 1999; 2002; 2005; TARDIF, 2000; 2002) submetem o desenvolvimento humano à ordem do capital. Tais proposições se contrapõem ao objetivo humanizador da educação escolar pressuposto na produção teórica de Leontiev (1960a; 1960b; 1967; 1970; 1978; 1980; 1983; 1988; 2005a; 2005b; 2005c), que preconiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre elas o pensamento, está determinado, sobremaneira, à apropriação dos conceitos científicos.

No que se refere à estruturação e organização deste trabalho, cumpre resgatar a diferenciação feita por Marx entre o método de exposição e o método de pesquisa. Assim, por meio do processo de pesquisa buscamos, em um primeiro momento, articular os conceitos de cada autor com os determinantes histórico-sociais de sua produção, tendo em vista que, conforme Marx (1985d, p. 20), "(...) a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear a sua conexão íntima", o que entendemos como sendo o emprego da categoria radicalidade na análise das produções em questão. Para exposição dos resultados, contudo, considerando-se que "(...) só depois de concluído esse trabalho [o método de pesquisa] é que se pode expor adequadamente o movimento do real" (MARX, 1985d, p. 20), ou seja, a utilização do recurso da categoria totalidade, que, por sua vez, só tem sentido em unidade com a radicalidade. Com isso, optamos por organizar o texto em duas partes.

Na primeira parte, intitulada "O desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura e suas implicações para a Educação Escolar" analisaremos a **produção teórica dos autores**, no que se refere à categoria **pensamento**.

Já na segunda parte deste trabalho, "As interfaces histórico-sociais das produções teóricas em Dewey, Piaget, Autores Contemporâneos e Leontiev e suas expressões na Educação Escolar" explicitaremos os **determinantes histórico-sociais das produções dos referidos autores.**

A fim de comprovar a quinta hipótese apresentada neste estudo, referente às apropriações da produção de Leontiev nas dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-graduação brasileiros, procuraremos, em um primeiro momento,

demonstrar como se deu a busca e seleção do material; posteriormente, apresentaremos os dados gerais da pesquisa, que incluem a sistematização e análise de informações extraídas das 43 dissertações e teses. Por fim, analisaremos as 6 produções que apresentaram, no resumo, as palavras funções psicológicas superiores e/ou pensamento.

A análise deste material consiste, sobretudo, em um exercício de exemplificação de como se dá, na atualidade, a apropriação do pensamento de A. N. Leontiev no Brasil.

PARTE I

TEORIAS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E A APROPRIAÇÃO DA CULTURA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nesta primeira parte foram estudadas algumas obras de John Dewey (1959a; 1959b; 1976; 1980), de Jean Piaget (1977, 1983a, 1983b, 1983c, 1998a, 1998b, 1998c, 1989, 2000a, 2000b; PIAGET, BETH, & MAYS, 1974; PIAGET e INHELDER, 1995) e de alguns defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender, tais como Maurice Tardif (2000; 2002), Donald Schön (1987; 1992), Juan Delval (1998a, 1998b, 2001) e de Philippe Perrenoud (1993; 1999; 2002; 2005), em contraposição à produção de Aleksei Nikolaevich Leontiev (1960b; 1960a; 1967; 1978; 1980; 1983; 2005b; 2005c; 2005a; 1970).

Para tanto, foi sistematizada em quatro capítulos: Capítulo I, intitulado "O desenvolvimento do pensamento em John Dewey"; capítulo II, "O desenvolvimento do pensamento em Jean Piaget"; capítulo III, "O desenvolvimento do pensamento em documentos oficiais para a formação de professores e seu respaldo em Perrenoud, Delval, Schon e Tardif", e, por fim, no capítulo IV, "O desenvolvimento do pensamento em A. N. Leontiev".

As categorias adotadas são a atividade e o pensamento. Elas constituem os dois pólos centrais da unidade de análise que será adotada nesse estudo, por um lado, para o exame crítico de obras de Dewey, Piaget e dos defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender, e, por outro lado, para a contraposição das produções de Leontiev àquelas obras. A unidade dialética entre atividade e pensamento será aqui trabalhada por meio do método dialético marxista, com ênfase nas categorias de **essência e aparência** (KOSIK, 2002), **totalidade, movimento e contradição** (LEFEBVRE, 1978). Deve ser frisado já de início um pressuposto adotado neste estudo, o que de o método materialista histórico-dialético não pode ser empregado sem a simultânea adoção da teoria marxista da história. Este trabalho não concorda com autores que pretendem divorciar o método dialético da teoria sobre a luta de classes como motor da história.

CAPÍTULO I

O desenvolvimento do pensamento em John Dewey

Neste capítulo, procurar-se-á demonstrar que John Dewey[9] (1859-1952) propõe uma revolução no que se refere aos métodos de ensino, uma vez que preconiza o primado da experiência, ou seja, a defesa do "aprender fazendo", em detrimento da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e transformados em conteúdos curriculares. O desenvolvimento do pensamento dar-se-ia mediante uma mínima apropriação do conhecimento científico, o que garantiria uma qualificação geral mínima que contemplasse os códigos formais, preparando o indivíduo para ocupar seu lugar no interior do processo produtivo e da democracia liberal cujo modelo seria a sociedade norte-americana.

As idéias do autor foram organizadas em três subitens: 1) O "pensamento reflexivo": a ênfase na utilidade da ação; 2) O desenvolvimento do pensamento e a mínima apropriação da cultura 3) A sociedade democrática: negação da divisão da sociedade de classes

1. O "pensamento reflexivo": a ênfase na utilidade da ação

> *As coisas, tal como são, nos manifestam primeiramente como características contraditórias e equívocas e que são, por sua vez, importantes e secundárias. Seu aspecto imediato pode estar em conflito com o seu ser, real. Ao mesmo tempo, esse fenômeno nos proporciona pistas que* ***podem mostrar o ilusório da manifestação exterior e abrir o caminho a uma compreensão de seu conteúdo básico, já que a essência se apresenta sob diversas aparências e através delas*** (NOVACK, 2006, p. 104 - grifos nossos).

A epígrafe escolhida para iniciar a discussão acerca do pensamento deweyano é bastante cara a este estudo, sobretudo por evidenciar como o método materialista histórico dialético, no que se refere às categorias de essência e aparência, possibilita uma análise que transcende a dimensão superficial, exterior e, por vezes, até ilusória da

[9] Dada a amplitude da produção bibliográfica do autor, este capítulo teve como objetivo evidenciar alguns de seus traços essenciais, sem, portanto, ter a pretensão de esgotar todos os aspectos do pensamento de Dewey.

obra de Dewey; a fim de compreender, por um lado, a sua essência, ou seja, a natureza do seu processo de produção e, por outro, como esta perspectiva teórica atende à lógica do capital.

No âmbito educacional, uma das preocupações centrais de Dewey reside no desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos. De acordo com este autor (1959a, p. 86) a "(...) formação de hábitos de pensar despertos, cuidadosos, meticulosos" é a principal tarefa da educação, no que se refere ao seu aspecto intelectual. Para Dewey (1959b, p. 48) "(...) um hábito é uma habilitação, uma aptidão executiva, uma capacidade de fazer. Um hábito significa a capacidade de utilizar **as condições naturais** como meios para a realização de objetivos" (grifos nossos).

O mesmo autor (1959a) postula que, em princípio, parece descabida a idéia de discutir formas de pensar, do mesmo modo que soa despropositado analisar as formas de respiração ou de circulação sanguínea de um determinado indivíduo. Entretanto, para ele, existem formas distintas, umas melhores do que outras, de pensar. O pensamento reflexivo ou lógico, definido como uma "(...) espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva" (DEWEY, 1959a, p. 13) é, segundo o autor, a melhor maneira de pensar. Situações ambíguas, que apresentam dilemas e que propõem a escolha entre alternativas demandam o emprego do pensamento reflexivo. Em outras palavras, este tipo de pensamento tem origem em uma confusão, dúvida ou mesmo perplexidade; é provocado por uma situação externa e não se constitui a partir de regras gerais; mas depende da análise cuidadosa e cautelosa de cada situação em particular, seja um problema cotidiano ou uma questão científica complexa. Além disso, o prolongamento do estado de dúvida converte-se em estímulo para o que o autor chama de "uma investigação perfeita", na qual não haja a aceitação de uma idéia ou crença, sem o descobrimento de suas verdadeiras razões. Assim, é possível "pensar verdadeiramente bem" (DEWEY, 1959a, p. 25). Nesta direção, o autor faz a defesa do pensamento reflexivo, já que se pode aprender (...) "como pensar bem, especialmente como adquirir o hábito geral de refletir" (DEWEY, 1959a, p. 42).

Embora exista uma **tendência inata** para o desenvolvimento do pensamento reflexivo ou lógico, faz-se necessário que o meio disponibilize recursos para estimular, de forma espontânea, o aparecimento desta modalidade de pensamento:

> (...) as tendências para uma atividade reflexiva e verdadeiramente

> lógica [são N. E.] [10] inatas e que se [mostram N. E.] cedo, **desde que exigidas por condições exteriores** e [sejam – N. E.] estimuladas por curiosidade espontânea. Existe uma disposição inata a extrair inferências e um desejo inerente de experimentar e verificar. A mente possui, em cada grau de desenvolvimento, sua própria lógica (DEWEY, 1959a, p. 90 – grifos nossos).

É importante ainda esclarecer que o pensamento "(...) não é uma faculdade, mas uma organização de materiais e atividades e sua relação com as condições objetivas" (DEWEY, 1959, p. 73). O autor (1959b) discorda do posicionamento de Locke, que preconizava que as faculdades de pensar, perceber, decorar, recordar, associar, sentir, imaginar, atentar, etc. já existiriam "(...) numa forma bruta" (p. 65) no indivíduo e mediante o treino ou exercício, se aperfeiçoariam. Assim, segundo Dewey, para Looke, a educação, para atingir seu objetivo, deveria organizar-se de modo a submeter os alunos ao exercício de cada faculdade, empregando uma escala de dificuldades crescentes. Dewey (1959b) se opõe, portanto, ao que chama de *"adestramento das faculdades"* (p. 65), a ser realizado por meio da disciplina formal, na medida em que esta se refere, por um lado, ao resultado das faculdades exercitadas e, por outro lado, ao método de aperfeiçoá-las, empregando exercícios repetitivos.

No lugar dos exercícios repetitivos propostos pela disciplina formal, o autor preconiza a experiência prática, ou seja, aquela engendrada por meio da experiência pessoal, como condição primeira para a consecução de uma educação genuína: "(...) há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia de educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental" (DEWEY, 1976, p. 13). Faz-se necessário, então, explicitar o que o autor entende por experiência.

A experiência "(...) encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados" (DEWEY, 1959b, p. 152). O elemento ativo da experiência consiste em uma tentativa de experimentar o mundo e, assim, descobrir como ele é. O elemento passivo refere-se às conseqüências sofridas por meio dessa experimentação e, principalmente, o que se aprende por meio dela. Por isso, de acordo com o autor, "Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em conseqüência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer" (DEWEY, 1959b, p. 153). Desta proposição, derivam duas conclusões importantes: 1) a experiência não é primeiramente, um processo cognitivo e sim uma

[10] N. E. refere-se às iniciais da autora do presente trabalho.

ação ativo-passiva e 2) o valor de uma experiência encontra-se na "(...) percepção das relações ou continuidades a que nos conduz" (DEWEY, 1959b, p. 153), ou seja, nas relações e associações dela decorrentes. Portanto, a experiência, condição primeira para o desenvolvimento do pensamento consiste "(...) em fazer e sofrer as conseqüências daquilo que se fez" (DEWEY, 1959b, p. 304).

Dewey (1959b) preconiza que as experiências passam por duas fases: a primeira é a do **"ensaio e erro";** entretanto, as ações pautadas nesse método ficam à mercê das circunstâncias, pois o domínio sobre a situação é demasiado restrito. A fase seguinte é caracterizada pelo **ato intelectual**, o que aumentaria o valor da experiência. A experiência se tornaria, portanto, reflexiva, uma vez que seria possível analisar as relações entre as ações humanas e suas conseqüências:

> Na descoberta minuciosa das relações entre nossos atos e o que acontece em conseqüência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestara nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isso muda-se a qualidade desta; e a mudança é tão significativa, que poderemos chamar de **reflexiva** esta espécie de experiência. **O cultivo deliberado desse elemento intelectual torna o ato de pensar uma experiência característica**. Por outras palavras, **pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa específica e as conseqüências que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.** Desaparece seu isolamento, e, por conseguinte, sua justaposição puramente arbitrária: e toma seu lugar uma situação unificada a desenvolver-se. Compreende-se agora a ocorrência; esta ficou explicada; e achamos razoável, como costumamos dizer, que as coisas aconteçam de tal modo. Pensar equivale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência. Torna possível o proceder-se tendo um fim em vista. É a condição para podermos ter objetivos (DEWEY, 1959b, P. 159 – grifos nossos).

Uma análise mais aprofundada, vinculada aos fundamentos da obra do referido autor (1959b), permite afirmar que a presença do elemento intelectual não altera a finalidade última do pensar, que se limita a verificar a utilidade que a conseqüência da ação tem para o indivíduo. A influência do pragmatismo é evidente nesta idéia, circunscrevendo o pensamento aos limites da **utilidade da ação**. O conceito de pensamento reflexivo preconizado pelo autor encontra-se estreitamente ligado a compreensão das conseqüências advindas da experiência, processo não especificamente humano, mas que também se verifica nos animais mais desenvolvidos. Isso fica ainda mais claro quando o próprio Dewey afirma que o pensamento reflexivo é uma função

vital natural. Portanto, qual o real avanço desta modalidade de pensamento?

Outra vinculação do filósofo americano com os pressupostos pragmáticos pode ser verificada quando ele afirma que o conteúdo do conhecimento somente tem importância se ele se mostrar útil em uma situação prática: "O cabedal de coisas ouvidas ou lidas tem importância – e quanto maior for, melhor – mas somente se o educando **dele necessitar e o puder aplicar em alguma situação dele, educando**" (DEWEY, 1959b, p. 206 – grifos do autor). Há aqui, a negação da concepção de conhecimento para além dos limites da mera informação, como instrumento de desvelamento da realidade e base para a sua transformação, já que ele se limita à mera instrumentalização da ação humana para fins imediatos e utilitários.

No campo da filosofia, o pragmatismo foi a principal contribuição norte-americana ao mundo ocidental. Os principais representantes do pragmatismo foram James, Schiller, Dewey, Peirce e Mead[11]. O pragmatismo deriva da mesma palavra grega "pragma", que significa ação, do qual derivam as palavras "prática" e "prático". Este conceito foi apresentado pela primeira vez por Peirce, em 1878. De acordo com James:

> O pragmatista volta às costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, caros aos filósofos profissionais. Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões à priori, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se **para o concreto e o adequado, para os fatos, para a ação e o poder**. O que significa o reinado do temperamento empírico e o descrédito sem rebuços do temperamento racionalista. O que significa ar livre e possibilidades da natureza, em contraposição ao dogma, à artificialidade e **à pretensão de finalidade na verdade** (JAMES, 1974, p. 12, grifos nossos).

Além disso, de acordo com Hessen (1964), o pragmatismo propõe uma nova compreensão para a categoria de verdade, qual seja, aquilo que é útil, valioso ou fomentador de vida. Essa modificação no conceito de verdade acarreta uma transformação na concepção de ser humano. Para o pragmatismo, portanto, o homem **não é visto como um ser essencialmente pensante, mas, antes, um ser prático, dotado de vontade e ação,** conforme se verifica na passagem que segue:

> **O intelecto é dado ao homem, não para investigar e conhecer a**

[11] Apesar de Dewey discordar de pontos centrais da filosofia de James, há importantes pontos de contato entre eles. Essa discussão, entretanto, foge aos objetivos do presente estudo.

> **verdade, mas sim para poder orientar-se na realidade**. O conhecimento humano recebe o seu sentido e o seu valor desde seu sentido prático. **A sua verdade consiste na congruência dos pensamentos com os fins práticos do homem, em que aqueles resultem úteis e proveitosos para o comportamento prático deste.** Segundo ele, o juízo "a vontade humana é livre" é verdadeiro porque – e enquanto – resulta útil e proveitoso para a vida humana e, em particular, para a vida social (HESSEN, 1964, p. 51 – grifos nossos).

Verifica-se que o pragmatismo assume um declarado caráter anti-intelectual: "Contra o **racionalismo** como uma pretensão e um método, o pragmatismo acha-se **completamente armado e militante**" (JAMES, 1974, p. 13 – grifos nossos).

Além do irracionalismo, o pragmatismo se harmoniza com o positivismo, cuja origem encontra-se na obra de Augusto Comte (1798-1857), que postula a negação de toda a especulação metafísica, limitando-se apenas ao positivamente dado. Complementando essa idéia, de acordo com Lowy (2007), o positivismo baseia-se em três idéias principais: 1) os fenômenos humanos e sociais são regulados por leis naturais, invariáveis e independentes da ação humana; 2) a análise do homem e da sociedade deve ser orientada por métodos e procedimentos utilizados para o estudo das ciências naturais; 3) A exemplo das ciências naturais, as ciências humanas e sociais devem funcionar de acordo com o modelo da objetividade científica. Deve ser aqui acrescentado que para o positivismo a objetividade é idêntica à neutralidade. Os pós-modernos, pretendendo superar a neutralidade positivista, acabaram por aceitar a identificação positivista entre neutralidade e objetividade e negaram a objetividade do conhecimento científico[12].

Dewey (1980; 1959b) evidencia seu posicionamento positivista ao afirmar que há uma continuidade entre experiência e natureza. Em outras palavras, a sociedade se constitui em um ambiente natural, imediato, em que prevalece uma total indistinção entre o homem e as espécies animais (DEWEY, 1980; 1959b), como pode ser verificado na passagem que segue:

> A morada do homem é a natureza; **a execução de seus instintos e objetivos depende das condições naturais**. Separados dessas condições, eles tornam-se sonhos vazios e vôos ociosos da fantasia. Sob o ponto de vista da experiência humana e, portanto, da tarefa educativa, toda a distinção que se possa justificadamente fazer entre a natureza e o homem será uma distinção entre as condições com que

[12] Saviani (2003) mostra que a negação da objetividade do conhecimento não é uma conseqüência necessária da negação da neutralidade do conhecimento.

> devemos contar para a elaboração e execução de nossos objetivos práticos, e esses próprios objetivos. **Esta filosofia tem a sanção de toda a teoria do desenvolvimento biológico, que mostra serem o homem e a natureza um todo contínuo** e não ser ele um estrangeiro que penetre de fora nos processos dessa última (DEWEY, 1959b, p. 314-315 – grifos nossos).

Nesta direção, Dewey (1980) afirma ainda que o pensamento deve assegurar a adaptação do indivíduo ao meio: "O pensamento seria o esforço para reconstruir a atividade do indivíduo e colocá-lo em condições de **se adaptar à nova situação"** (DEWEY, 1980, VII – grifos nossos). Nesta direção, Amaral (1990, p. 62), a partir da análise do livro "Reconstruction in Philosophy" (1954) escrito por Dewey, afirma que, para o autor, a capacidade de pensar equivaleria a formar planos de ação; proceder a sua adequada consecução seria, antes de qualquer coisa, uma solução prática, advinda da necessidade de adaptação do homem ao meio:

> **O pensamento não passa de um instrumento de ajuste ou de adaptação a uma situação ambiental particular**. Sua função não é especulativa, é antes, **prática**: **refere-se a algo que está por ser feito**. Sua origem prende-se a uma perturbação sofrida pelo organismo, que necessita restabelecer seu equilíbrio com o meio. Como podemos perceber, na origem de tudo está a ação do organismo que controla o meio circundante. Estamos falando daquela ação exercida por aquele órgão vital, o pensamento. (...) as idéias, de acordo com esse modelo biológico de adaptação do homem ao meio, também nada mais são do que **planos de ação**, **especificação de certas operações que vão ser executadas; operações estas de vital importância para aquele processo de adaptação,** em virtude do qual se mantém e se desenvolve a própria vida (AMARAL, 1990, p. 62 – grifos nossos).

Há, na obra de Dewey (1959b), uma estreita relação entre educação escolar, formação de hábitos e processo de **adaptação do indivíduo ao meio**. O autor ressalta que, por um lado, esse processo de adaptação é **um processo** ativo:

> Não raro define-se a **educação** como a aquisição de hábitos indispensáveis à **adaptação do indivíduo a seu ambiente**. Esta definição se aplica a um aspecto fundamental do crescimento. Mas é essencial que se entenda tal ajustamento ou adaptação no sentido ativo de assenhoramento de meios para a realização de fins em vista. (DEWEY, 1959b, p. 50 – grifos nossos).

O processo de adaptação envolve "(...) tanto a adaptação do meio à nossa atividade, como a de nossa atividade ao meio" (DEWEY, 1959b, p. 51). O processo de

adaptação mostra-se válido **tanto para os animais inferiores como para os seres humanos,** como demonstra o autor na obra intitulada "Experiência e natureza" (DEWEY, 1980, p; 18): "(...) o organismo fisiológico e suas estruturas, seja no caso do homem, seja no dos animais inferiores, se empenham em adaptações e na utilização de material com o objetivo de manter o processo de vida, é algo que não pode ser negado".

Entretanto, segundo o autor, não se pode desconsiderar que, por outro lado, determinados hábitos têm um **caráter relativamente passivo**, uma vez que asseguram a conformidade do indivíduo ao meio. Em outras palavras, é por meio desses hábitos que o indivíduo se adapta a uma realidade que, no momento, não quer modificar. O hábito passivo também é chamado de **acomodação.**

> Hábito, em certo sentido, é em verdade algo relativamente passivo; habituamo-nos às coisas entre as quais vivemos, às nossas roupas, ao nosso calçado é às nossas luvas; ao clima, quando mantém certa uniformidade; aos companheiros de cada dia. Conformidade com o meio, mudança no organismo sem se criar a aptidão para modificar aquele meio, é o traço saliente de tais hábitos. Além do fato de que não somos capazes de converter os resultados desses ajustamentos (que bem se poderiam chamar acomodações), para diferenciarem-se da adaptação ativa em hábitos operantes e ativos sobre o nosso meio, são dignos de registro de dois aspectos de tais hábitos passivos (DEWEY, 1959b, p. 50).

No que se refere à relação entre experiência e educação, Dewey (1959a) defende que cabe ao professor identificar os hábitos de pensamento dos escolares, para que, a partir de então, estes tenham condições de criar um ambiente em que possam desenvolver **ricas experiências**. Em outras palavras, o pensamento lógico ou reflexivo requer "(...) orientação educacional cuidadosa e atenta" (DEWEY, 1959a, p. 31).

O autor (1959a) deixa claro que **aprender autonomamente** é uma característica do aluno, cabendo ao professor acompanhar (facilitar) esse processo, de forma a utilizar os interesses e necessidades das crianças para engendrar hábitos de reflexão:

> **Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe**. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem. Quanto mais conhecer o professor as experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses, melhor compreenderá as forças em ação que lhe cabe dirigir e utilizar, para formar hábitos de reflexão (DEWEY, 1959a, p. 43 – grifos nossos).

Assim, embora a escola seja imprescindível na constituição do pensamento

reflexivo, o papel do professor se limita ao de um guia, uma vez que a verdadeira aprendizagem se daria apenas por meio das experiências realizadas pelos alunos, que têm valor em si mesmas, a ponto de "abastecer" as matérias escolares:

> Antes que o ensino possa com segurança começar a comunicar fatos e idéias por meio de sinais, a escola deve proporcionar situações autênticas ou verdadeiras, nas quais a participação pessoal do educando incuta a compreensão da matéria e dos problemas que a situação promove. Sob o ponto de vista do educando, **as experiências resultantes terão valor por si mesmas, e, do ponto de vista do professor, serão também meios de suprir a matéria necessária para a compreensão da instrução que se transmite por "sinais" e símbolos, e de provocar as atitudes de receptividade mental necessária para o interesse pela matéria simbolicamente transmitida** (DEWEY, 1959b, p. 256 – grifos nossos).

Além de identificar os hábitos dos escolares e promover situações que permitam o contato com ricas experiências, o professor deveria estar atento ao modo como suas ações – mesmo que de maneira não intencional – influenciariam na constituição de determinados hábitos de pensamento nos alunos. Segundo Dewey,

> (...) é duplo o problema do professor perante o exercício dos hábitos de pensamento. Por um lado, precisa, [...], estudar os traços e hábitos individuais; por outro, precisa estudar as condições que modifiquem, para melhor ou pior, as direções em que se expressam habitualmente os poderes individuais. Cabe-lhe reconhecer que o método abrange não só o que, intencionalmente, ele, professor, imagina e emprega com vistas ao exercício mental, **mas também o que ele faz, sem nenhuma interferência consciente** – algo na atmosfera e andamento geral da escola que reage de algum modo sobre a curiosidade, a reatibilidade e a atividade ordenada das crianças (DEWEY, 1959, p. 64 – grifos nossos).

A personalidade do professor assume, para Dewey (1959a), um papel de extrema relevância na constituição dos hábitos dos alunos. Entretanto, é possível verificar que o ato de ensinar não é enfatizado, nem o é a apropriação do conhecimento científico, pois ao professor cabe, conforme mencionado anteriormente, "guiar" a aprendizagem dos alunos – mesmo sem interferir conscientemente neste processo –, já que eles constroem seu conhecimento por meio da sua experiência prática.

A imitação é um recurso fértil para engendrar distintas atitudes nos escolares, de tal forma que, segundo o autor, o exemplo empírico apresenta-se de forma mais contundente que a regra instituída:

> Só a referência ao espírito de imitação da natureza humana bastará para mostrar a profundidade com que os hábitos mentais de outrem atuam sobre a atitude do educando. **O exemplo tem mais força que o preceito**; **e, por isso, os melhores esforços conscientes do professor podem ser frustrados pelo influxo dos traços de sua personalidade, do qual ele não tem consciência ou ao qual não dá importância.** Por outro lado, os métodos de instrução e de disciplina tecnicamente imperfeitos podem não apresentar inconveniente na prática, graças às inspirações do método pessoal que os ampara (DEWEY, 1959a, p. 65 – grifos nossos).

Além disso,

> **Tudo o que o mestre faz, bem como o modo como o faz, incita a criança a reagir de uma ou de outra forma e cada uma de suas reações tende a determinar uma atitude em certo sentido**. [...] A amplitude, a força desta influência sobre a moralidade e as maneiras, sobre o caráter, o modo de falar e procedimento social, é quase geralmente reconhecida (DEWEY, 1959a, p. 66– grifos do autor).

É importante frisar que este processo de imitação da criança em relação aos adultos em nada se difere da observação que a criança realiza junto aos **objetos naturais**. Aqui se verifica, portanto, a **indistinção entre fenômenos naturais e sociais,** especificamente humanos, como preconiza o positivismo. Outra ressalva consiste no fato de que a **imitação tem como finalidade última a adaptação ao meio**:

> A imitação é um dos meios (...) graças aos quais a atividade do adulto provê estímulos tão interessantes, variados, complexos e novos que o pensamento progride rapidamente. (...) **a criança observa as pessoas como observa os acontecimentos naturais**, para receber novas sugestões quanto ao meio de realizá-lo. **Escolhe alguns dos processos que viu empregar, experimenta-os pessoalmente e acha-os apropriados ou não; confirma-se ou não a sua opinião sobre o valor deles e continua, assim, a preparar, a adaptar, a procurar provas, até que o fim desejado seja atingido**. (...) A presença das atividades dos adultos desempenha grande papel no desenvolvimento intelectual da criança, porque acrescenta aos estímulos naturais do meio outros estímulos tanto mais exatamente ajustados às necessidades de um ser humano quanto são mais ricos, melhor organizados, mais complexos, permitindo adaptações mais maleáveis e produzindo novas relações (DEWEY, 1959a, p. 206-207).

Da passagem acima, é possível ainda destacar o caráter pragmático da experiência, uma vez que o que está em questão é a confirmação do valor dos processos realizados, a fim de que se alcance satisfação. Essa é uma das premissas fundamentais

do pragmatismo: um conhecimento é considerado verdadeiro na medida em que permite retirar tão somente conseqüências práticas e aplicáveis (HESSEN, 1964).

A partir destes pressupostos, a educação é entendida como "(...) uma questão de necessidade", mais especificamente no que se refere a "ensinar a aprender" (DEWEY, 1959b, p. 04), para que se possa dar continuidade à vida em sociedade. Nesta direção, Dewey (1959b) explicita o ideário do "aprender a aprender", tão propagado e reverenciado no final do século XX e início do XXI, no âmbito educacional mundial:

> O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender**. Aprende a aprender** (DEWEY, 1959b, p. 48 – grifos nossos).

Mais uma vez recorda-se aqui o procedimento de se ultrapassarem as aparências indo à essência. Aparentemente o aprender a aprender seria simplesmente a formação de uma permanente disposição para a aprendizagem o que, sem sombra de dúvida, é algo necessário aos seres humanos. Mas como já mostraram os trabalhos de Duarte (2000, 2001 e 2003), o aprender a aprender é muito mais do que isso, implicando necessariamente a adaptação à lógica da sociedade capitalista e, do ponto de vista pedagógico, a desvalorização da aquisição do conhecimento já produzido pela humanidade. No próximo item, abordar-se-á a relação entre o desenvolvimento do pensamento com a mínima apropriação da cultura constatada na obra de Dewey.

2. O desenvolvimento do pensamento e a mínima apropriação da cultura

Antes prosseguir com esta discussão, é importante esclarecer qual a relação entre aprendizagem e desenvolvimento preconizada por Dewey (1976). Há, na obra do autor, uma ênfase acerca do respeito à **imaturidade da criança, ou seja, aos aspectos biológicos do desenvolvimento.** Além disso, a insistência do professor, na tentativa de transmitir o conhecimento ao aluno – e, portanto, de intervir em seu desenvolvimento – é considerada pelo filósofo americano como uma brutalidade, independentemente do emprego ou não de artifícios para a condução do processo de ensino. Entende-se então que, para Dewey (1976), é o desenvolvimento que engendra a aprendizagem:

> O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que se impõe e os que sofreram a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo estranho para a capacidade do jovem em sua idade**.** Estão além do alcance da experiência que então possui. Por conseguinte, há que impô-los. E isso é o que se dá, mesmo quando bons professores fazem uso de artifícios para mascarar a imposição e deste modo diminuir-lhe os aspectos obviamente brutais (DEWEY, 1976, p. 5-6).

Como já foi mencionado no item anterior, Dewey (1976) ressalta o papel dos adultos mais experientes no processo de formação de hábitos, no que se refere à possibilidade de organizar as experiências dos alunos. Entretanto, como se pode verificar na passagem que segue, **o autor restringe o caráter social da experiência ao contato e à comunicação entre a pessoa amadurecida e o jovem**. Do vínculo entre ambos, espera-se apenas que o primeiro transmita **simpatia e compreensão** advindas da sua própria experiência adquirida ao longo da vida:

> Abster-se de levar em conta a força de movimento de uma experiência, de modo a poder julgá-la e dirigi-la, dentro do sentido de sua marcha, é ser desleal ao próprio princípio de experiência. A deslealdade manifesta-se de dois modos. O educador desconhece, primeiro, a própria compreensão que deve ter adquirido de sua própria passada experiência. Depois, é infiel também ao fato de que toda experiência humana **é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação**. A pessoa amadurecida, para por o problema em termos morais, não tem o direito de recusar ao jovem, em dadas ocasiões, **a capacidade de simpatia e compreensão que sua própria experiência lhe tenha dado** (DEWEY, 1976, p. 29-30, grifos nossos)**.**

Ao defender a importância da experiência para o crescimento dos indivíduos, Dewey (1976) afirma que essa experiência não acontece no vácuo, mas depende daquilo que foi transmitido por meio das atividades humanas anteriores:

> Em uma palavra, vivemos do nascimento até a morte em um mundo de pessoas e coisas que, em larga medida, é o que é devido ao que se fez e ao que nos foi transmitido de atividades humanas anteriores. Quando se ignora esse fato, trata-se da experiência como algo que ocorre exclusivamente dentro do corpo e da mente das pessoas. Dispensável repetir que a experiência não sucede no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E essas nascentes a alimentam constantemente (DEWEY, 1976, p. 31).

Diante do exposto acima, entende-se que se faz necessário compreender os limites do conceito de **transmissão** proposto por Dewey (1976), bem como o papel do professor nesse processo. Ou seja, o que efetivamente é transmitido? O que significaria, para o aluno, a apropriação desses conteúdos? E, por fim, qual a relação entre a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento?

No que se refere à transmissão dos conteúdos escolares, Dewey (1976, p. 79) afirma que o conhecimento do passado é necessário para que os alunos possam compreender as questões postas na atualidade:

> (...) o princípio certo de que os objetivos da aprendizagem estão no futuro e sua matéria imediata está em experiência presente só estará sendo aplicado, por assim dizê-lo, repuxada para trás. E somente poderá expandir-se pelo futuro se também alargar-se a ponto **de incluir o passado** (grifos nossos).

O passado tem implicações no presente e, portanto, não pode ser desconsiderado: é necessário incluí-lo. Essa forma de compreensão da historicidade centrada apenas na transmissão linear de "fatos do passado", não considera as contradições inerentes ao processo dialético, em que o homem é, ao mesmo tempo, produto e produtor da história.

Uma análise mais aprofundada deixa claro ainda outros limites, no que se refere ao conceito de transmissão adotado pelo autor, já que ele pretere o conhecimento científico em nome das experiências dos alunos:

> Foi tão inevitável quanto foi direta e certa a sua ruptura radical com o material isolado e estéril que constituía o fulcro, o sustentáculo da educação velha. **Além disso, a substituição das matérias pela experiência** importava em se ter em conta campo muito mais amplo, cujo conteúdo varia de lugar para lugar e de tempo em tempo (DEWEY, 1976, p. 80 – grifos nossos).

Assim sendo, cabe perguntar: restaria então algo a ser transmitido ao aluno, se as matérias são substituídas pela experiência, que é derivada de um processo individual e autônomo? Adotando as categorias do método marxista, é possível afirmar que o autor centra-se na singularidade (na experiência singular), pois não considera a universalidade (patrimônio humano-genérico)[13], conforme pode ser verificado abaixo:

> No que disse, nesse pequeno livro, dei como aceito o princípio de que

[13] Para um maior aprofundamento dessas categorias, ver Oliveira (2005).

> educação, para realizar seus fins, tanto para o indivíduo como para a sociedade, deve basear-se em experiência – **que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo** (DEWEY, 1976, p. 95 – grifos nossos).

Em síntese, para Dewey (1976), a transmissão de conhecimentos significa incluir o passado de forma **individual, pontual e a-histórica**; é a "(...) experiência atual de vida" de cada indivíduo que determina os fins da educação em "substituição" às matérias escolares.

Coerente com os postulados biologizantes preconizados pelo autor, **não está em questão o processo apropriação da atividade humana depositada nas objetivações produzidas ao longo da história**.

Como pode ser verificado na passagem que segue, apenas aquilo que os alunos não são capazes de aprender sozinhos deve se ensinado pelo professor. Em outras palavras, para o filósofo americano, **a transmissão do conteúdo científico pelo professor deveria ocorrer em uma situação específica: apenas quando a aprendizagem não poderia ocorrer na e pela experiência dos alunos.** É possível afirmar que a transmissão do conhecimento pode ser considerada como um "mal necessário", a ser usado em casos extremos, o que permite a proposição **da mínima apropriação dos conhecimentos científicos**:

> (...) **cumpre dizer que a transmissão do material deveria fazer-se necessária, isto é, envolver um aspecto impossível de ser apreendido facilmente pela observação pessoal**. O professor, ou o compêndio, que atulha os alunos com as noções que, com pouco mais de trabalho, eles próprios poderiam descobrir por investigação direta, ofende-lhes a integridade intelectual, leva-os a cultivar a servidão mental (DEWEY 1959a, p. 254 – grifos nossos).

Além disso, Dewey (1959a) ressalta que a aprendizagem por meio da transmissão do conteúdo pelo professor tem uma validade bastante duvidosa, pois ela compromete as possibilidades de formação atuais dos indivíduos. As habilidades aprendidas pelo estudante se convertem em mero formalismo, posto que se opõem às suas necessidades imediatas. **É este descompasso que marca a oposição do processo de aprendizagem (e, portanto, de apropriação dos conteúdos escolares) entre o hoje e o amanhã:**

> Quando a idéia de preparação se faz o objetivo dominante da

> atividade, as potencialidades do presente são sacrificadas a um imaginário e suposto futuro. E nessa medida, a real oportunidade de preparação para o futuro vem a se perder. **O ideal de usar o presente para se preparar para o futuro contradiz-se a si mesmo**. Esquece, suprime mesmo, as próprias condições pelas quais uma pessoa se prepara para seu futuro. Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta (DEWEY, 1976, p. 43-44 – grifos nossos).

Assim, ao ensinar os conhecimentos científicos, o professor estaria desconsiderando as necessidades atuais dos alunos, em nome de uma preparação para o futuro. Aqui se verifica que o autor não estabelece **relação entre a aprendizagem de conteúdo escolar e o desenvolvimento do psiquismo dos alunos**, já que esta preparação deveria ser feita por meio da experiência, em situações do dia-a-dia.

Isto fica evidente em outra passagem, na qual o autor evidencia que os conhecimentos científicos não têm qualquer função para o desenvolvimento psicológico dos escolares, já que haveria a necessidade dos indivíduos **reaprenderem de forma diferente** o que foi ensinado nos bancos escolares:

> Admite-se que, adquirindo-se certas habilitações e aprendendo certas matérias, que seriam mais tarde necessárias (talvez na universidade, ou na vida adulta), os alunos estarão naturalmente sendo preparados para as necessidades e as circunstâncias do futuro. **Mas, a idéia de "preparação" é muito traiçoeira.** Em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla e mais profunda. Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência. **É um erro, porém, supor que a simples aquisição de certa quantidade de aritmética, de geografia ou de história, etc. estudadas porque seriam úteis em algum tempo no futuro, tenha tal efeito.** Como é igualmente um erro supor-se que a aquisição de certas habilidades em leitura e desenho constitua automaticamente preparação para seu uso certo e efetivo sob condições muito diferentes daquelas que foram adquiridas. **Quase todos nós tivemos ocasião de recordar os dias de escola e perguntar: o que foi feito dos conhecimentos que deveríamos ter acumulado naqueles dias e porque tivemos de tudo reaprender de forma diferente, fossem técnicas ou conhecimentos, para podermos ter nossa capacidade atual?** (DEWEY, 1976, p. 41 – grifos nossos).

Dewey (1976) afirma ainda que a negação do acesso à escola pode se constituir em uma vantagem para muitas pessoas, já que a capacidade de julgamento - ou seja, a conclusão obtida pela atitude reflexiva - pode ser exercitada sem o ingresso nessa

instituição social:

> A maior talvez de todas as falácias pedagógicas é a de que se aprende apenas a coisa particular que se está estudando. **As aprendizagens colaterais, como as de formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia, ou história.** Essas são atitudes que irão contar fundamentalmente no futuro. **A mais importante atitude a ser tomada é a do desejo de continuar a aprender**. Se o ímpeto nessa direção for quebrado em vez de fortalecido, algo de mais do que a simples falta de preparação irá ocorrer. O aluno se verá, na realidade, roubado de sua **capacidade inata de aprender**, capacidade que o irá habilitar a vencer as circunstâncias e as vicissitudes naturais de sua vida. Quantas vezes não vemos pessoas, que mal tiveram escola, se afirmarem superiormente? A falta de escola, longe de ser prejudicá-las, fez-se, talvez, a sua vantagem**. Retiveram, pelo menos, o bom senso inato e a capacidade de julgamento e exercitando-os em reais condições de vida, adquiriram o dom precioso da capacidade de aprender pela experiência** (DEWEY, 1976, p. 42-43 – grifos nossos).

É interessante notar como, na citação acima, Dewey (1976) evidencia uma posição contrária à escola e à apropriação do conhecimento científico, **ao postular que a aprendizagem se dá ao postular que a aprendizagem tem uma "disposição inata" (DEWEY, 1959a, p. 19) e encontra-se em consonância com as aprendizagens individuais.** A defesa do desejo de continuar a aprender – ou o aprender a aprender – é o objetivo central da educação, mas encontra-se totalmente desvinculado dos conteúdos de ortografia, geografia, ou história.

Do exposto acima, é possível extrair ainda a conclusão de que as pessoas analfabetas ou precariamente escolarizadas poderiam ter vantagens em relação às que passaram pelo processo de escolarização. Questiona-se aqui: as pessoas realmente expropriadas do processo de educação formal teriam essa mesma opinião acerca da escola? Esse argumento não seria característico de indivíduos que alcançaram um alto nível de formação profissional e, posteriormente, cedendo aos interesses do capital, usam o conhecimento apropriado como arma contra a socialização das formas mais elevadas de produção humana para todos os indivíduos, o que origina o processo de exclusão, tanto no trabalho como na vida social?

Entende-se que, como já foi afirmado anteriormente, o conhecimento a ser transmitido pelo professor ou mesmo pelos "manuais" se restringe àquilo que o aluno é incapaz de aprender por si só, evidenciando a necessidade de uma mínima apropriação da cultura. As demais **teriam uma "disposição inata" (DEWEY, 1959a, p. 19),** na

qual a experiência individual do aluno teria um papel fundamental. Tal pressuposto negligencia o papel do professor; que desempenha a função de um mero "guia", organizador ou facilitador do processo formativo.

> Manter a atenção presa a um campo limitado da atividade do discípulo é sempre uma tentação para o professor. – Estará tal aluno progredindo em tal ou tal tópico de aritmética, história, geografia, de que se trata no momento? Se o professor faz a si mesmo exclusivamente perguntas como essa, **fica abandonado o processo de formar hábitos, atitudes e interesses subjacentes e permanentes**. E, entretanto, para o futuro, **o mais importante é essa formação**. Há outro aspecto da questão: com a atenção fixa nas condições específicas que parecem influenciar sobre a aprendizagem da lição imediata da classe, o professor ignora as condições mais gerais que atuam sobre a criação de atitudes permanentes, **especialmente sobre os traços de caráter, espírito aberto, devotamento de todo o coração, responsabilidade** (DEWEY, 1959a, p. 64-65 – grifos nossos).

Assim, no que se refere mais especificamente à questão central deste estudo, qual seja, a relação entre desenvolvimento do pensamento humano e apropriação da cultura, o autor é enfático ao afirmar que "Convém, outrossim, **repelir** a noção análoga de que certas matérias são essencialmente intelectuais, possuindo, por isso, **um poder quase mágico para adestrar a faculdade do pensamento**" (DEWEY, 1959a, p. 53 – grifos nossos). Nesta direção, Dewey tece uma severa crítica à organização lógica dos conteúdos escolares e reitera a idéia de que esta forma de organização é incapaz de promover hábitos lógicos nos alunos. Novamente se verifica, portanto, uma tentativa de negação do conhecimento como promotor do desenvolvimento do pensamento dos alunos – embora, contraditoriamente[14], o autor admita a necessidade de uma mínima

[14] O ideário irracionalista subsidia o ideário do aprender a aprender, que ganha força com o movimento escolanovista e desde então se fortalece, mostrando-se mais evidente nos dias atuais. Contraditoriamente (no sentido marxista do termo, ou seja, no interior de um mesmo processo engendrado por múltiplas determinações), faz-se necessário justamente que este "mínimo desenvolvimento do pensamento" seja garantido, pela própria demanda do capital. Explicando melhor: a transmissão-apropriação do conhecimento é um processo necessário à propagação do homem como ser social e histórico; lembrando Lukács (2004), este é um processo ontológico ao ser social. Mesmo que em contextos de desumanização, de exploração do homem pelo homem, de controle intencional do que vai ser ou não transmitido às novas gerações - segundo sua posição na estrutura das classes sociais - este processo de transmissão-apropriação do conhecimento precisa acontecer, pois sem ela não aconteceria a humanização de cada novo ser. Se é assim, então, considerando os interesses da classe dominante, que seja um processo de transmissão que mais a favorece (na forma de um sem número de teorias que refletem a decadência ideológica da burguesia). A educação da "massa" deve então ser nivelada ao mínimo necessário à reprodução da vida dentro deste sistema. Assim, tem-se que "o mínimo desenvolvimento do pensamento" é, ao mesmo tempo, componente básico e conseqüência nefasta do próprio modo de produção capitalista. Daí a contradição: é básico ao ser social e, num mesmo passo, usado adversamente ao máximo desenvolvimento humano.

apropriação deste conhecimento, como foi evidenciado acima.

Dewey (1959a) faz uma contundente crítica à organização da disciplina formal, como pode ser verificado na passagem que segue, quando o autor discute a disciplina de geografia:

> **Supõe-se que, aprendendo essas lições, não só o espírito se enriquece com novos conhecimentos, como também, assimilando as definições lógicas já formuladas e as generalizações, adquirirá também hábitos lógicos.** [...] **Não houve coisa que desacreditasse mais a pedagogia do que a adoção, por parte do professor, dessa concepção errônea do método lógico; para muitos "pedagogia" significa, precisamente, um conjunto de expedientes mecânicos e auto-conscientes, destinados a cumprir em um molde a atividade mental pessoal do educando.** [...] torna-se evidente que, em tal plano de instrução, identifica-se o lógico exclusivamente com certas propriedades formais da matéria; com a matéria definida, depurada, subdividida, classificada, organizada de acordo com certos princípios de conexão, elaborados por peritos nesse campo particular (DEWEY, 1959, p. 87-88).

É importante considerar que, efetivamente, a organização dos conteúdos escolares tal como preconizada pela escola tradicional tinha limites que precisavam ser superados, como por exemplo, a centralidade nas estratégias de memorização mecânica do conteúdo. Entretanto, o autor apresenta uma caricatura negativa e até de menosprezo da organização lógica dos conteúdos proposta pela escola tradicional, visando depreciar esta vertente teórica que deveria sucumbir, para que, em seu lugar, surgisse a escola nova. Nessa direção, questiona-se: quem iria encampar um movimento de defesa de um ensino cujos conteúdos se apresentam de forma estática, mecânica e a-histórica?

Retomando a relação entre educação formal e desenvolvimento do pensamento em Dewey (1959a), verifica-se a existência de dois tipos de pensamento, sendo que o **pensamento teórico não é mais desenvolvido que o pensamento prático**:

> **A educação não tem em mira destruir o poder de pensar de modo prático para transpor obstáculos, utilizar recursos, conseguir fins; nem pretende substituí-lo pela reflexão abstrata. O pensamento teórico não é de espécie mais elevada que o pensamento prático.** Mas a pessoa que disponha de ambos os tipos de pensamento é superior àquela que possua um só. **Os métodos que, ao desenvolver as aptidões intelectuais abstratas, enfraquecem os hábitos de reflexão prática ou concreta, são tão alheios ao ideal educativo, como os métodos que, ao cultivarem a capacidade de planejar, inventar, combinar ou prever, deixam de garantir um certo prazer de pensar, independentemente das conseqüências práticas** (...) **não se vê razão plausível para que se julgue um hábito**

> **inerentemente superior ao outro e para que, de caso pensado, transforme o tipo concreto em tipo abstrato**. Já não se destinam nossas escolas, de maneira parcial, ao tipo mais abstrato de pensamento, praticando, assim, **uma injustiça para com a maioria dos alunos**? Já, na prática, não tendeu, demasiadas vezes, a idéia de educação "liberal" e "humana", a produzir, à força de exagerada especialização, pensadores técnicos? (DEWEY, 1959a, p. 224 – 225 – grifos nossos).

Note-se na passagem citada um detalhe importante: o filósofo e educador norte-americano constata que a maioria dos alunos teria uma tendência ao pensamento prático ao afirmar que a escola tradicional comete uma injustiça com a maioria ao dar ênfase ao pensamento abstrato. Não estaria Dewey, nesse momento, naturalizando os resultados da divisão social do trabalho?

Dewey (1959a), tendo por base a lógica formal[15], defende o pensamento como uma adição de elementos simples, (ou seja, como uma soma do momento da teoria e do momento da prática)[16]. Além disso, o referido autor parte da premissa da negação do movimento, da mudança (que, no caso, se reduz à **repetição do mesmo estado (**POLITZER, 1970), já que não há diferença entre o pensamento prático e teórico), e, portanto, nega o salto qualitativo existente entre uma modalidade de pensamento e outra: "Chamamos de mudança quantitativa o simples aumento (ou a simples

---

[15] A primeira lei da lógica formal é a lei da identidade, em que "(...) uma coisa é sempre igual a si mesma equivale a assegurar que sob qualquer condição permanece única e a mesma. Uma determinada coisa existe absolutamente para todo o momento" (...) Essa afirmação incondicional da absoluta identidade de uma coisa consigo mesma exclui as diferenças dentro da essência das coisas ou do pensamento. Se uma coisa é sempre e sob qualquer condição igual ou idêntica a si mesma, não pode ser nunca desigual ou diferente de si mesma". A segunda lei intitula-se lei da não-contradição é o complemento da primeira lei: "Se A é A surge, de acordo com o pensamento formal, que A não pode ser não-A". Por fim, a terceira lei da lógica formal é lei do terceiro excluído, que diz que "(...) as coisas são e devem ser uma de duas mutuamente excludentes" (NOVACK, 2006, p. 25-26).

[16] Vigotski (2000c, p. 05) analisa os métodos de análise utilizados pela psicologia tradicional para estudar o pensamento e a linguagem. Um destes métodos consiste na "decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos". Um dos principais equívocos deste método de análise está em "(...) ignorar o momento de unidade e integridade do processo em estudo" (p. 06-07). Vigotski (1995) no início de 1930 já havia pontuado que o ponto em comum entre as diferentes teorias ancoradas na lógica formal reside justamente na redução das formas superiores em inferiores e na negação da passagem da quantidade à qualidade: "Apesar das profundíssimas diferenças de princípio entre a velha e a nova psicologia, que não se pode perder de vista um só instante, ambas teorias possuem um fundamento metodológico e formal comum, já assinalado por numerosos investigadores. Este momento consiste em que ambas tendências psicológicas compartilham da mesma atitude analítica, na identificação das tarefas de investigação científica, com a **redução do todo em elementos primários e a redução das formações e formas superiores em inferiores, do desprezo do problema qualitativo, que não pode se reduzir a diferenças quantitativas.** Isto é, ambas as tendências coincidem em que **seu pensamento científico não é dialético"** (VIGOTSKI, 1995a, p. 15 – grifos nossos). Na atualidade, verifica-se que a questão por ele problematizada ainda não foi superada, uma vez que a obra de Dewey – como a de Piaget e dos representes contemporâneos do ideário do aprender a aprender, conforme será discutido nos capítulos seguintes – tem suas bases na lógica formal e, assim sendo, deparam-se com os mesmos limites.

diminuição de quantidade). Chamamos de mudança qualitativa a passagem de uma qualidade para outra, a passagem de um estado para outro" (p. 57).

Nesta direção, as pesquisas científicas investigam quais são as mudanças de quantidade necessárias para que ocorra uma mudança de qualidade em determinado objeto ou fenômeno. Vale aqui considerar o fato de que Luria (1988), analisando os resultados da pesquisa que realizou na Ásia Central e tendo por objeto as influências dos processos sócio-culturais sobre os processos psicológicos, constatou que pessoas não escolarizadas e vivendo em condições de trabalho muito pouco socializado tendiam a apresentar grande dificuldade em operarem com formas abstratas de pensamento e, por conseqüência, viam-se impedidas de realizarem o salto qualitativo do pensamento prático ao pensamento teórico[17].

Vale lembrar que, para Dewey (1959a), mediante a negação do movimento e da idéia de que o pensamento não alcança uma forma mais desenvolvida, o que se dá é uma repetição de um mesmo estado. Verifica-se, assim, a estreita relação com a premissa considerada central na obra deste autor, qual seja, a da mínima apropriação da cultura pelos membros da classe dominada. O conteúdo sistematizado a ser transmitido pelo professor se restringe àquele que o aluno não é capaz de aprender por meio de suas experiências, sendo que estas estão sempre vinculadas à solução de uma questão imediata e pragmática, o que, no limite, engendra as possibilidades de desenvolvimento do pensamento que se reduzem, em grande medida, ao pensamento sensorial. Não há, portanto, nos trabalhos aqui analisados do referido autor, a preocupação com a apropriação do conteúdo humano-genérico, o que asseguraria possibilidades reais de avanço do pensamento sensorial ou prático ao abstrato ou teórico.

3. A sociedade democrática: negação da divisão da sociedade de classes

> *A coisa mais importante que todos os indivíduos* ***devem fazer*** *é manter-se; a coisa mais importante que a sociedade* ***deve fazer*** *é obter de cada indivíduo sua eficaz contribuição para o bem-estar geral e velar para que seja dada a cada um sua justa retribuição* (DEWEY, 1959b, p. 237 – grifos do autor).

Dewey (1959b) defende a constituição de uma sociedade democrática, entendida como uma forma de vida associada, em que vários indivíduos compartilham de um

[17] Os resultados da pesquisa desenvolvida por Luria (1988) serão retomados no capítulo IV deste estudo.

interesse comum, e, assim, ocorre o desenvolvimento da coletividade como um todo:

> Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de **um mesmo interesse** de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de suas próprias, **equivale à superação daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade** (DEWEY, 1959b, p. 93-94 – grifos nossos).

Dewey (1959b) desconsidera que a superação da condição de expropriação na qual o trabalhador se encontra submetido depende, necessariamente, da superação do modo de produção da vida material, o capitalismo. Além disso, o autor escamoteia o fato de que uma sociedade democrática é uma sociedade dividida em classes. A estrutura econômica engendra divisão em diferentes classes sociais, em que a classe dominante extrai a mais-valia daqueles que precisam vender sua força de trabalho em troca do salário. Este processo gera capital, impossibilitando a igualdade de interesses e de oportunidades para os diferentes membros das distintas classes sociais.

Dewey, como um defensor da lógica capitalista, não pode ir além e, no limite, é enredado por uma insolúvel contradição: como, então, garantir condições iguais de desenvolvimento em uma sociedade marcada pela exploração? A saída encontrada pelo autor consiste em afirmar que, com o declínio do feudalismo, as oportunidades tornam-se iguais e, portanto, todos teriam condições de desenvolver igualmente suas aptidões:

> A circunstância de se julgarem coisas opostas o alto valor de uma personalidade e a eficiência social deriva de uma sociedade organizada feudalmente com sua rígida divisão em superiores e inferiores. Acredita-se que os primeiros dispõem de tempo e oportunidade para se desenvolverem como seres humanos, ao passo que os últimos se limitam a fornecer produtos materiais. Quando se mede a eficiência social por estes produtos ou se considera esta produção como o ideal, em uma sociedade que se diz democrática, isso significa que se aceita e se pratica a estimação depreciativa das massas, que é característica das comunidades aristocráticas. Mas se a democracia tem significado moral e ideal, é porque se exige de todos uma retribuição social **e porque se proporciona, a todos, oportunidades para o desenvolvimento das suas aptidões distintivas** (DEWEY, 1959b, p. 133 – grifos nossos).

Se as condições de desenvolvimento são supostamente iguais para todos, o fato de que a maioria da população não é capaz de desenvolver suas aptidões integralmente é

entendido como um problema exclusivamente individual, seja emocional, cognitivo, neurológico etc. A psicologia teve uma grande participação na legitimação da naturalização das desigualdades sociais, convertendo-as em traços individuais. Com isso, contribuiu para a manutenção da "harmonia social", como preconizava o liberalismo[18].

Esta "harmonia social" é entendida por Dewey (1959b) como resultado de dois tipos de ações realizadas pelos indivíduos: aquelas voltadas para a satisfação dos interesses pessoais, egoístas e aquelas realizadas em cooperação com outros indivíduos. Ambas beneficiariam ao indivíduo e harmonizariam a tensão entre os interesses pessoais e os coletivos. A lógica é bem simples: também seria do interesse do indivíduo agir em favor dos interesses coletivos:

> Não há dúvida de que, às vezes, aos indivíduos é vantajoso cuidar de seus próprios interesses e que estes podem achar-se em conflito com os interesses dos demais. Mas para eles há igual vantagem, em conjunto maior do que qualquer outra, em participar da atividade dos demais, em agir conjuntamente, cooperando nas realizações comuns (DEWEY, 1959b, p. 25-26).

Dewey (1959b) preconiza que a liberdade depende do interesse ativo e vontade de cada indivíduo, e, assim seria possível eliminar sua qualidade "forçada e servil", **mesmo que se mantenha o mesmo modo e condições de produção**. O indivíduo teria características e atributos diversos que determinariam seu lugar na sociedade:

> Não obstante, existe já a oportunidade para dar-se uma educação que, tendo em mira, **em traços mais salientes, o trabalho**, reconciliará a cultura liberal com a educação socialmente útil, com a aptidão de cumprir, eficientemente e com prazer, ocupações produtivas. E tal educação tenderá por si mesma a eliminar os males da presente situação econômica. **Quanto mais interesse ativo tiverem os homens pelos fins a que obedece a sua atividade, tanto mais livre e voluntária será essa atividade, perdendo sua exterior qualidade forçada e servil, ainda que continue a ser o mesmo, o aspecto material de seu modo de trabalhar.** (DEWEY, 1959b, p. 285-286 – grifos nossos).

---

[18] "Doutrina que serviu de substrato ideológico às revoluções antiabsolutistas que ocorreram na Europa (Inglaterra e França, basicamente) ao longo dos séculos XVII e XVIII e à luta pela independência dos EUA. Correspondendo aos anseios de poder da burguesia, que consolidava sua força econômica ante uma aristocracia em decadência amparada no absolutismo monárquico, o liberalismo defendia: 1) a mais ampla liberdade individual, 2) a democracia representativa com separação e independência entre os três poderes (executivo, legislativo e judiciário), 3) o direito inalienável à propriedade; 4) a livre iniciativa e a concorrência como princípios básicos capazes de harmonizar os interesses individuais e coletivos e gerar o progresso social" (AUGUSTO, FORTE *et al.*, 1985, p. 241-242).

Como se pode verificar na passagem que segue, o lema "aprender a aprender" surge com toda a sua força, uma vez que se faz necessário que os indivíduos adaptem-se às demandas do processo produtivo para não ser por ele "esmagados":

> Uma sociedade dividida em castas necessita unicamente preocupar-se com a educação da casta dirigente. Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem **iniciativa individual e adaptabilidade**. Se não fizer assim, eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem. O resultado seria uma confusão, na qual poucos somente se apropriariam dos resultados da atividade dos demais – atividade cega e exteriormente dirigida pelos primeiros (DEWEY, 1959b, p. 94 – grifos nossos).

Vale ressaltar que a clareza com que o autor explicita sua proposição raramente é verificada nos defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender, que se utilizam expedientes bastante sedutores para escamotear a imbricação da prática educativa com as forças produtivas.

Em síntese, a crença liberal de que a divisão social em classes superiores e inferiores têm como critério o talento individual, associada à naturalização da sociedade, fornece os elementos para que Dewey (1959b) proponha, no âmbito educativo, a necessidade de "aprender a aprender" como única saída para que o indivíduo não seja "esmagado" por uma sociedade cujo processo produtivo está em constante mudança; o que evidencia que o processo de "pseudo-humanização" não é um processo recente na educação escolar. Além disso, como se procurou demonstrar, para Dewey (1959a; 1959b, 1976, 1980), a negação da racionalidade científica, o ideal democrático, o pragmatismo e o projeto burguês de sociedade são objeto de análise, pois enquanto homem de seu tempo, estas questões estavam "pulsando" também na esfera da educação, uma vez que a escolarização é influenciada diretamente pela ideologia da classe dominante. Com isso, em última instância, Dewey (1959a; 1959b, 1976, 1980) defende a adaptação do indivíduo ao modo de produção capitalista.

A seguir, procurar-se-á evidenciar os pilares conceituais do edifício piagetiano e sua vinculação às idéias de John Dewey.

Capítulo II

O desenvolvimento do pensamento em Jean Piaget

Este capítulo tem como objetivo analisar como se dá o desenvolvimento do pensamento na perspectiva de Jean Piaget (1896-1980). Para tanto, procurar-se-á evidenciar a forte influência da epistemologia de base biológica e, portanto, o caráter naturalizante do desenvolvimento da inteligência defendido pelo autor. Este processo de naturalização caminha *pari e passu* com os pressupostos pragmáticos, o que permite identificar pontos de aproximação entre o pensamento de Piaget e Dewey, especialmente no que se refere à proposição de que é possível desenvolver o pensamento mediante a mínima apropriação dos conteúdos científicos.

Para atestar a afirmação acima, buscou-se analisar a teoria piagetiana, a partir de quatro subitens: 1) O desenvolvimento da inteligência; 2) A concepção biológica de desenvolvimento humano: o papel do aluno, do professor e do conhecimento; 3) A relação entre desenvolvimento e aprendizagem e, por fim, 4) O desenvolvimento do pensamento lógico apartado do conteúdo.

1. O desenvolvimento da inteligência

Jean Piaget licenciou-se e doutorou-se em ciências naturais em 1918, com uma dissertação que versava sobre os processos de adaptação dos moluscos de Valais. Posteriormente Piaget tem uma breve aproximação com a filosofia, mas dela distancia-se optando pelo projeto de construção de uma epistemologia genética como um campo científico apoiado em pesquisas empíricas. A preocupação central desses seus estudos consistiu em responder à pergunta sobre como se desenvolve a inteligência, ou seja, o pensamento lógico na criança? E, como desdobramento desta primeira questão, como a lógica passa de um nível elementar para um nível superior? Piaget (2000, p. 25) define a lógica como sendo um "(...) sistema de operações[19] (classificar, seriar, pôr em correspondência, utilizar uma correspondência ou 'grupos de transformações' etc.) e a origem dessas operações deve ser procurada, para além da linguagem, nas coordenações gerais da ação".

[19] *"A operação é, assim, uma ação interiorizada, que se torna reversível e que se coordena com outras, em estruturas operatórias de conjunto"* (PIAGET, 1989, p. 74).

O estudo do modelo biológico de trocas entre o organismo e o ambiente – fruto de seus trabalhos sobre moluscos – determina, em grande medida, esta perspectiva teórica. A observação da forma pela qual estes organismos adaptam-se ao ambiente, ao mesmo tempo em que o assimilam de acordo com sua estrutura, levou Piaget a estender este mesmo modelo para o desenvolvimento cognitivo (AZENHA, 1993).

A teoria construtivista aborda, portanto, o processo por meio da qual um organismo desenvolve sua inteligência, entendida aqui como um processo de conhecimento. Mas, o que vem a ser, na obra do referido autor, a inteligência? Como mostram Kami e Devries (1991), a inteligência é uma característica comum a homens e aos demais seres vivos, já que ela se destina a garantir a adaptação dos organismos ao meio, condição necessária para assegurar sua sobrevivência:

> Inteligência e conhecimento para Piaget fazem parte da adaptação biológica. Segundo ele, a inteligência provém da adaptação, de tal forma que há uma continuidade perfeita entre o que consideramos habitualmente como "biológico" e o que consideramos como "inteligência". Animais inferiores, pode-se dizer, sabem muito bem como manterem-se vivos. Peixes "sabem" que não devem pular fora d'água, fogem das pessoas. [...] Bebês sabem chorar no momento em que estão inconfortáveis. Que os mecanismos de adaptação sejam chamados "instintos", "reflexos" ou "inteligência", o fato é que todos os organismos vivos têm mecanismos que lhes permite agir de maneira a satisfazer as suas necessidades biológicas (KAMI e DEVRIES, 1991, p. 17-18).

A seguir, procurar-se-á demonstrar, ainda que de forma sintética, como se dá o desenvolvimento da inteligência, para o referido autor. Tal processo é compreendido com base em cinco categorias centrais: esquema, assimilação, acomodação, adaptação e equilibração.

A construção do conhecimento ocorre por meio de ações físicas ou mentais sobre objetos, engendrando esquemas ou estruturas mentais. Os esquemas - são inferências, não tendo correlatos físicos observáveis - se adaptam e se modificam com o desenvolvimento mental. A cada nível de desenvolvimento, portanto, formas de agir e pensar cada vez mais complexas e elaboradas vão sendo construídas na interação com o ambiente (WADSWORTH, 1997).

> Chamamos esquemas de ações ao que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação para a seguinte, ou seja, aquilo que há de comum entre às diversas repetições ou aplicações da mesma ação. Por exemplo, falamos de um "esquema

> de reunião" para condutas como a de um bebê que amontoa coisas, de uma criança mais velha que reúne objetos procurando classificá-los e encontramos este esquema em inúmeras formas, mesmo em operações lógicas como a reunião de duas classes (os "pais" mais "as mães" = a todos os "pais", etc. Outros esquemas de ação são muito menos gerais e não resultam em operações interiorizadas tão abstratas: por exemplo, balançar um objeto suspenso, empurrar um carrinho, visar um objeto, etc. (PIAGET, 2000a, p. 26).

Portanto, de acordo com Piaget (2000a, p. 23), o importante para o desenvolvimento do conhecimento não é a seqüência de ações analisadas isoladamente, mas sim o "(...) esquema de tais ações, isto é, o que nelas é geral e se pode transpor de uma situação à outra".

Por assimilação, entende-se o processo cognitivo pelo qual o indivíduo integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas já existentes. Há uma tentativa de adaptar esses novos eventos ou estímulos nos esquemas que ele possui naquele momento. De acordo com Piaget (2000a, p. 23), o termo assimilação refere-se à

> (...) integração em estruturas prévias, que podem ou não permanecer inalteráveis ou que são mais ou menos modificadas por essa mesma integração, mas sem descontinuidade quanto ao estado precedente; quer dizer, sem serem destruídas e se acomodarem simplesmente à situação.

O autor (2000) ressalta a importância da assimilação no processo de conhecimento. Isso porque, por um lado, é por meio do processo de assimilação que o conteúdo percebido adquire significado para o sujeito. Por outro lado, o processo de assimilação guarda uma estreita relação com a ação do indivíduo sobre o meio:

> A importância da noção de assimilação é dupla. Por um lado, implica [...] a noção de significação, o que é essencial, porque todo conhecimento é relativo a significações (índices ou sinais perceptivos, já tão importantes ao nível dos instintos, até a função simbólica dos antropóides e do homens, sem falar das abelhas e dos golfinhos). Por outro lado, exprime o fato fundamental de que todo o conhecimento está ligado a uma ação e que conhecer um objeto ou acontecimento é utilizá-los, assimilando-os a esquemas de ação (PIAGET, 2000a, p. 24).

Em síntese, afirmar que todo conhecimento pressupõe assimilação equivale a dizer que o objeto assimilado faz parte dos esquemas de ação do indivíduo, processo que se estende para toda a vida:

> Dizer que um conhecimento supõe uma assimilação e que consiste em conferir significações equivale, no fundo, a afirmar que conhecer um objeto implica a sua incorporação em esquemas de ação, e tal fato é verdadeiro desde as condutas sensório-motoras elementares até as operações lógico-matemáticas superiores (PIAGET, 2000a, p. 26).

A assimilação e a acomodação ocorrem na mesma situação, são processos concomitantes. O sujeito sempre tenta assimilar o objeto de conhecimento aos esquemas e estruturas dos quais dispõe e o objeto sempre oferece em grau maior ou menor uma resistência a essa assimilação, o que acarreta a necessidade da acomodação, segundo Piaget:

> (...) na sua maior parte, os esquemas, em vez de corresponderem a uma montagem hereditária acabada, constroem-se pouco a pouco e dão mesmo lugar a diferenciações, por acomodação às situações modificadas, ou por combinações (assimilações recíprocas, com ou sem assimilações novas), múltiplas e variadas (PIAGET, 2000a, p. 27).

Piaget (1989) afirma ainda que o desenvolvimento se dá por meio de um processo de equilibração progressiva, ou seja, por meio de uma busca constante de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior:

> O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável, - caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos – também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto**. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior** (PIAGET, 1989, p. 11 – grifos nossos).

A assimilação e a acomodação ocorrem na mesma situação, são processos concomitantes. O sujeito sempre tenta assimilar o objeto de conhecimento aos esquemas e estruturas dos quais dispõe e o objeto sempre oferece em grau maior ou menor uma resistência a essa assimilação, o que acarreta a necessidade da acomodação, segundo Piaget.

2. A concepção biológica de desenvolvimento humano: o papel do aluno, do professor e do conhecimento

Em uma entrevista de Piaget a Bringer (1978, p. 11), o biólogo demonstra que a inteligência não é entendida como um processo social, mas sim como um processo eminentemente biológico; tanto que o autor desconsidera a fronteira existente entre as plantas e os seres humanos:

> Há de tudo aqui: insetos no vidro, na parede, plantas ao pé das janelas. A qual nível da vida, para o senhor, começa a psicologia?
> ___ Minha convicção é de que não há nenhuma espécie de fronteira entre o vital e o mental ou entre o biológico e o psicológico. Desde que um organismo tenha consciência de uma experiência anterior e se adapte a uma situação nova, isto se assemelha muito à psicologia.
> ___ Então, quando os girassóis, por exemplo, se voltam para o sol, eles fazem psicologia?
> ___ Eu penso, com efeito, que é um comportamento.
> ___ **Entre os girassóis e nós não há fronteira?**
> ___ **Não. É a tese central do meu livro "Biologia e Conhecimento", onde eu experimento mostrar os isomorfismos**[20]..." (grifos nossos).

Na passagem que segue, Piaget, Beth e Mays (1974, p. 20) evidenciam, de forma clara, sua vinculação ao positivismo; bem como demonstram preocupação acerca do modo como os conhecimentos se desenvolvem, ao explicitarem o objetivo da epistemologia genética:

> Na sua forma limitada ou especial, a epistemologia genética é o estudo dos estados sucessivos de uma ciência *S* em função de seu desenvolvimento. Assim concebida, poderíamos defini-la como "a **ciência positiva, tanto empírica como teórica, do devenir das ciências positivas enquanto ciências**". (...) poderíamos definir a epistemologia genética, de uma maneira mais ampla e geral, como o estudo dos mecanismos do aumento dos conhecimentos. Seu caráter próprio seria então analisar – em todos os planos que interessem à gênese ou à elaboração dos conhecimentos científicos – **a passagem dos estados de conhecimento mínimo aos de conhecimento mais avançados.** Em poucas palavras, a epistemologia genética constituiria uma aplicação do método experimental ao estudo dos conhecimentos, com variação dos fatores em jogo (grifos nossos).

Em uma obra posterior (1983a, p. 05), o autor retoma a questão da epistemologia genética, definindo-a de forma semelhante à produção de 1974, mas evidenciando apenas o caráter naturalista e não o positivismo presente em sua proposta teórica:

---

[20] "Similaridade superficial entre indivíduos de diferentes espécies ou raças" (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUESA).

> Em poucas palavras, se encontrará nestas páginas a exposição de uma epistemologia que é **naturalista sem ser positivista**; que põe em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia também no objeto sem deixar de considerá-lo como um limite (existente, portanto, independentemente de nós, mas jamais completamente atingido) e que, sobretudo, vê o conhecimento como uma elaboração contínua (grifos nossos).

Entende-se que a negação do caráter positivista que Piaget atribui a sua obra consiste em uma tentativa de avançar em relação ao que havia dito antes, possivelmente por identificar as críticas que esta vertente da filosofia vinha (e ainda vem) recebendo. Entretanto, uma análise mais aprofundada demonstra que sua obra continua sendo positivista, para além do modo como o referido autor a classifica, visto que busca na natureza a explicação para os processos sociais e humanos. Para a tradição marxista, a primeira recusa a ser feita pelo método materialista histórico e dialético consiste na naturalização dos fenômenos sociais, o que suprime a dimensão histórico-social do próprio homem e da sociedade. Outro aspecto do positivismo presente na obra de Piaget já foi analisado por Duarte (2001b), a saber, a atitude negativa de Piaget para com a filosofia e sua defesa da neutralidade da ciência, que seria despida de ideologias. Também como mostra Duarte (idem), Vigotski já assinalara que Piaget procurava apresentar os dados empíricos como se estes dispensassem o recurso à teorização, o que é claramente uma atitude positivista. Portanto, tendo por base a discussão acima, entende-se, por um lado, que Piaget mantém, em toda a sua obra, os traços essenciais do positivismo, a despeito do que afirma sobre si mesmo e sua produção e, por outro lado, que mantém um dos fundamentos filosóficos centrais vigentes na obra de Dewey, ou seja, a concepção pragmatista de conhecimento.

Tal como a escola nova, o construtivismo se opõe à escola tradicional, trazendo à tona a questão de como o aluno aprende. Ambas as teorias preconizam que a pedagogia deve abandonar a centralidade no professor e na transmissão de conteúdos[21], empregando os métodos ativos, cujo princípio fundamental consiste no fato de que *"(...) compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção", se o que se pretende é*

[21] Piaget (1977) faz uma severa crítica ao ensino por meio da transmissão de conteúdos por parte do professor: "A experiência é com freqüência prejudicada pelo fato de que, embora seja "moderno" o conteúdo ensinado, a maneira de o apresentar permanece às vezes arcaica do ponto de vista psicológico, enquanto fundamentada na simples transmissão de conhecimentos, mesmo que se tente adotar (e de forma bastante precocemente, do ponto de vista da maneira de raciocinar dos alunos) uma forma axiomática" (PIAGET, 1977, p. 19).

"moldar indivíduos capazes de produzir e criar, e não apenas repetir". (PIAGET, 1977, p. 20). Nesta perspectiva, confere-se

> (...) especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente **e exigindo-se que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida** (PIAGET, 1977, p. 18 – grifos nossos).

Nessa direção, Piaget (1977) chama atenção para dois componentes fundamentais da educação científica, sendo que a primeira consiste na possibilidade de os alunos desenvolverem uma "atividade autêntica", de forma que "(...) sejam chamados a reconstruir e em parte reinventar as verdades que é preciso assimilar e, sobretudo uma prática individual do espírito experimental e dos métodos que o mesmo comporta" (p. 27-28). Tal pressuposto é coerente com a idéia de que o indivíduo constrói seu conhecimento na e pela sua atividade prática. Entretanto, parece que Piaget se depara com um limite:

> De fato, não se reinventa o Latim, tampouco a História, e ninguém iria se aventurar em experiências ("para ver", portanto heurísticas, ou de controle das hipóteses explicativas), sobre a civilização grega... Por outro lado, se já começamos a conhecer as fases de formação das operações lógico-matemáticas ou de causalidade na inteligência dos alunos, em suas manifestações em parte espontâneas, nós não possuímos – ou ainda não – conhecimentos equivalentes no tocante aos mecanismos constitutivos que originam as estruturas lingüísticas ou determinam a compreensão dos fatos históricos. Do ponto de vista da pesquisa psicopedagógica, eis aí uma série de problemas ainda em aberto (PIAGET, 1977, p. 28).

Entende-se que, na passagem acima, Piaget (1977) reconhece que não é possível que cada indivíduo singular reinvente, por meio da própria experiência, a História grega ou o Latim. Este parece ser o mesmo limite apontado por Dewey, quando afirma que

> (...) **cumpre dizer que a transmissão do material deveria fazer-se necessária, isto é, envolver um aspecto impossível de ser apreendido facilmente pela observação pessoal**. O professor, ou o compêndio, que atulha os alunos com as noções que, com pouco mais de trabalho, eles próprios poderiam descobrir por investigação direta, ofende-lhes a integridade intelectual, leva-os a cultivar a servidão mental (DEWEY 1959a, p. 254 – grifos nossos).

Estas duas passagens, quando analisadas em conjunto, sugerem uma **unidade** –

a existência de um núcleo essencial comum na obra de Dewey e Piaget, qual seja, a **defesa de uma mínima apropriação da cultura pelos membros da classe dominada** – mas não uma **identidade**, que se expressa nas especificidades da teoria de Dewey e Piaget.

Além disso, tal como Dewey (1959a), Piaget (1977) é enfático em afirmar que a experiência não deve ser realizada pelo professor, mas sim pelos alunos, e sem a apresentação de um esquema prévio. Fica evidente também a aproximação dos postulados de ambos os autores no que se refere à oposição entre a experiência e o ensino dos conteúdos escolares, que se daria mediante "adestramento", como se verifica na passagem que segue:

> Se passarmos da Matemática para a Física e para as ciências experimentais, a situação será completamente outra, já que a incrível falha das escolas tradicionais, até estes últimos anos inclusive, consiste em haver negligenciado quase que exclusivamente a formação dos alunos no tocante à experimentação. Não são, com efeito, as experiências que o professor venha a fazer perante eles, ou as que fizerem eles mesmos com suas próprias mãos, seguindo, porém um esquema pré-estabelecido e que lhes é simplesmente ditado, que lhes haverão de ensinar as regras gerais de toda a experiência científica, tais como as variações de um fator neutralizando os outros ("coisas todas iguais, aliás"), ou a dissociação das flutuações fortuitas e das variações regulares. Neste campo, muito mais ainda do que em cada um dos outros, os métodos do futuro deverão conferir uma parte cada vez maior à atividade e às tentativas dos alunos, assim como a espontaneidade das pesquisas na manipulação de dispositivos destinados a provar ou invalidar as hipóteses que houverem podido formular por si mesmos para a explicação de tal ou tal fenômeno elementar. Em outras palavras, se existe um setor no qual os métodos ativos se deverão impor no mais amplo sentido da palavra, **é sem dúvida o da aquisição das técnicas de experimentação, pois uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento, destituído de valor formador por falta de compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas** (PIAGET, 1977, p. 20 – grifos nossos).

Piaget (1977) evidencia que as aprendizagens realizadas pelo indivíduo são qualitativamente superiores àquelas em que há a interferência do professor. O importante é desenvolver um método – o aprender a aprender – que se mostre útil na vida do indivíduo e não se apropriar do conteúdo historicamente acumulado:

> Conquistar por si mesmo um certo saber, com a realização de

> pesquisas livres, e por meio de um esforço espontâneo, levará a retê-lo muito mais; isso possibilitará sobretudo a aquisição **de um método que lhe será útil por toda a vida** e aumentará permanentemente a sua curiosidade, sem o risco de estancá-la; quanto mais não seja, ao invés de deixar que a memória prevaleça sobre o raciocínio, ou subverter a inteligência a exercícios impostos de fora, aprenderá ele a fazer por si mesmo funcionar a sua razão e construirá livremente suas próprias noções (PIAGET, 1977, p. 62 – grifos nossos).

Nesta direção, Piaget (1983c, p. 225) atualiza a proposição deweyana e afirma que: "O ideal da educação **não é aprender ao máximo**, maximizar os resultados, mas antes de tudo, **é aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola**" (grifos nossos). O aprender a aprender converte-se, portanto, na premissa central para a adaptação do indivíduo às constantes mudanças do modelo de acumulação flexível. Em outras palavras, o indivíduo precisa estar em condições de aprender continuamente fragmentos de conhecimentos que possibilitem a realização de múltiplas tarefas no interior do processo produtivo[22].

Diante do exposto, qual é, então, o papel do professor no construtivismo?

> (...) é evidente que o educador continua indispensável, **a título de animador**, para criar as situações, e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das situações demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (PIAGET, 1977, p. 18 – grifos nossos).

O papel de "animador" atribuído ao professor é bastante coerente com o objetivo da educação intelectual proposta pelo biólogo genebrino, que consiste não em "(...) repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semiverdade: **é aprender por si próprio** a conquista do verdadeiro" (PIAGET, 1977, p. 69 – grifos nossos), no qual o professor não passa de um organizador do ambiente e um facilitador na proposição de desafios. Portanto, caberia ao aluno aprender as verdades – que, tal como preconiza Dewey (apud RORTY, 1994), não devem ser entendidas como uma cópia ou uma reprodução do real, mas uma construção da realidade pela criança, processo realizado pelo próprio aluno:

---

[22] Esta discussão será aprofundada na segunda parte deste trabalho, mais especificamente no capítulo I, intitulado "Da renovação das relações produtivas no período taylorista-fordista ao neoliberalismo como resposta à reestruturação produtiva na década de 1970: o trabalho alienado em Dewey e Piaget".

> Dir-se-á que [a] necessidade de um órgão diferenciado é notória, já que o caráter próprio do conhecimento é chegar à verdade, ao passo que o caráter próprio da vida é apenas procurar a continuação de viver. Mas, se não sabemos exatamente em que consiste a vida, sabemos menos ainda o que significa a "verdade" cognitiva. Há acordo geral em ver nela uma coisa diferente de uma cópia fiel do real, pela simples razão de que essa cópia forneceria o conhecimento do modelo a copiar, ao mesmo tempo em que esse conhecimento é, por outro lado, necessário à cópia. [...] **Se a verdade não é cópia, é então uma organização do real** (PIAGET, 2000b, p. 419 – grifos nossos).

Como já foi pontuado no primeiro item deste capítulo, Piaget (1977) – tal como preconizava Dewey (1959a; 1959b, 1976; 1980) – não deixa dúvidas de que a educação voltada para o desenvolvimento do pensamento lógico visa à adaptação do indivíduo ao meio:

> [...] a lógica não é absolutamente inata na criança. [...] se a própria lógica se constrói, ao invés de ser inata, **chega-se à conclusão de que a primeira tarefa da escola consiste em formar o raciocínio**. A proposição "Toda pessoa tem direito à educação", como afirma solenemente o princípio do nosso artigo 26, significa, pois, em primeiro lugar: "Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até a conclusão**, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica**" (PIAGET, 1977, p. 38 – grifos nossos).

Piaget (1977) continua sua exposição, em que fica ainda mais clara a idéia do **papel da escola**, no que se refere à relação com o conhecimento: ela deve ser capaz de assegurar a **adaptação do indivíduo à vida social**:

> Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade de leitura, escrita e cálculo: significa, a rigor, garantir a toda a criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondem ao exercício destas funções, até **a adaptação à vida social atual** [...] do nascimento até o fim da adolescência a educação [...] constitui um dos dois fatores fundamentais necessários à formação intelectual e moral, de tal forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso ou ao fracasso do indivíduo, **na realização de suas próprias possibilidades e em sua adaptação à vida social** (PIAGET, 1977, p. 40-41).

O importante não é, para Piaget, a extensão do conteúdo a ser assimilado, mas sim

sua qualidade: "Os partidários da escola ativa argumentam então que, se subsiste tão pouca coisa dos conhecimentos registrados por encomenda, a extensão do programa importa menos que a qualidade do trabalho" (PIAGET, 1977, p. 62). A partir desta afirmação, formula-se a seguinte questão: Seria este o pressuposto que dará margem aos defensores contemporâneos deste ideário preconizar que é necessário reduzir dois terços os conhecimentos científicos para que se possa formar o aluno na perspectiva das competências (PERRENOUD, 2005)?[23] Entende-se que proposições desta natureza asseguraram que uma ampla parcela da população venha se apropriar de um mínimo de conhecimento; o que contribui sobremaneira para a separação entre o trabalho intelectual e o manual, traço essencial do modo de produção capitalista.

3. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem

A primazia no processo de desenvolvimento do pensamento está no processo de auto-regulação que ocorre, como foi descrito anteriormente, pela assimilação, acomodação equilibração e adaptação:

> (...) no terreno dos esquemas cognitivos, inclusive sensório-motores, (porém, com exceção do instinto, sobre o qual voltaremos a falar), a hereditariedade e a maturação se limitam a determinar as zonas das impossibilidades ou das possibilidades de aquisição. Mas esta exige então em acréscimo uma atualização que em si mesma comporta contribuições externas devidas à experiência, portanto, ao meio, e uma organização progressiva e interna suscitando auto-regulação (PIAGET, 1983b, p. 35).

É importante esclarecer que a abordagem de Piaget é naturalizante, mas não é inatista, ou seja, o autor não atribui primazia à hereditariedade. Este caráter naturalizante é oriundo dos mecanismos de auto-regulação, que são endógenos, espontâneos e universais.

No que se refere às implicações pedagógicas desta concepção teórica em que o desenvolvimento precede a aprendizagem, tem-se que é o amadurecimento biológico que determina, em grande medida, o que e quando a criança pode aprender; processo que conduz a uma secundarização do papel do conhecimento científico e do próprio professor (FACCI, 2004).

---

[23] Sobre esta questão, ver capítulo III da parte I.

Na obra piagetiana, a noção de estádio[24] tem um lugar central, pois está diretamente ligado ao modo como a inteligência se desenvolve na criança. O estádio é definido como uma forma de organização da atividade mental, sem, entretanto, negligenciar o desenvolvimento da afetividade na criança. Para Piaget, o desenvolvimento psicológico **se dá naturalmente através das interações com o meio**, e, assim sendo, em cada novo estádio, novas aprendizagens se tornarão possíveis.

Piaget (2000a) tece uma crítica às correntes da psicologia que *"(...) abusam da noção de estádio"* (p. 36), atribuindo-lhe apenas uma mera sucessão de condutas, em ordem **nem sempre constante, mas apenas dominante,** o que traria como conseqüência a arbitrariedade. Preocupado com esta questão, Piaget apresenta três condições necessárias para o emprego do termo estádio:

> 1) Que a sucessão das condutas seja constante, independentemente das acelerações ou dos retardamentos que possam modificar as idades cronológicas médias em função da experiência adquirida e do meio social (como aptidões individuas) 2) que cada estádio seja definido, não por uma propriedade simplesmente dominante, mas por uma estrutura de conjunto que caracterize todas as novas condutas próprias deste estádio e 3) que estas estruturas apresentem um processo de integração tal, que cada uma seja preparada pela precedente e se integre na seguinte (PIAGET, 2000a, p. 36).

É importante ressaltar que os estádios do desenvolvimento do pensamento se encontram em uma seqüência **universal e seqüencial** (PIAGET, 1983c). Nesta perspectiva, o referido autor (1983c) se ocupa em compreender a relação entre o ritmo biológico e a influência da civilização no desenvolvimento da criança. Entretanto, restringe sua compreensão apenas ao **desenvolvimento psicológico, pois este se oporia ao desenvolvimento escolar e familiar**. Tal análise limita-se ao aspecto espontâneo do desenvolvimento infantil, circunscrevendo-o, portanto, apenas ao **intelectual ou cognitivo**. Nas palavras do autor:

---

[24] Piaget (2000a, p. 36-37) afirma que é possível verificar a existência de três grandes períodos da inteligência operatória: "Um período sensório-motor (do nascimento a 1- ½ - 2 anos) no decurso do qual se organizam os esquemas sensório-motores, até aos atos da inteligência prática, por compreensão imediata (utilização de um pau, de um cordão, etc) e as subestruturas práticas das futuras noções (esquema do objeto permanente, "grupo" das deslocações espaciais, causalidade sensório-motora, etc). B) Um período que começa com o aparecimento da função semiótica (linguagem, símbolo, jogo, imagens) e com uma fase preparatória de representação pré-operatória (não-conservações, etc.) que conduz, desde os 7-8 anos, à constituição das operações ditas "concretas" porque ainda relativas à objetos (classificações, seriações, correspondências, número, etc). C) um período que se inicia aos 11-12 anos e que se caracteriza pelas operações proposicionais (implicações, etc) com a sua combinatória e suas transformações, segundo um grupo de quaternalidade, que une num só sistema as duas formas elementares de reversibilidade (inversão ou negação e reciprocidade)".

> (...) podemos distinguir dois aspectos no desenvolvimento intelectual da criança. Por um lado, o que podemos chamar o aspecto psico-social, quer dizer tudo o que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral; e **depois, existe o desenvolvimento que podemos chamar espontâneo, que chamarei de psicológico, para abreviar, que é o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado**, **mas o que deve descobrir sozinha**; é isso essencialmente que leva tempo (PIAGET, 1983c, p. 211 – grifos nossos).

É importante reiterar que Piaget, tal como Dewey[25] (1959a), entende que **o desenvolvimento intelectual deve ser compreendido como um processo espontâneo**. Em outras palavras, os conhecimentos científicos apropriados pelas crianças não tem relação com a promoção do desenvolvimento intelectual. Ao contrário, é preciso fazer uma **dissociação entre aquilo que se aprende na escola e as aprendizagens espontâneas, já que estas seriam capazes de revelar o "verdadeiro pensamento"**. Como exemplo, o autor cita uma coleção de objetos, onde há seis flores do tipo prímulas e outras seis de outro tipo. A criança deve ser capaz de "descobrir" que há mais flores do que prímulas e que, portanto, o todo é superior a parte. Após o exemplo, Piaget (1983c, p. 211) reafirma a importância da aprendizagem espontânea da criança:

> (...) **é sobre o aspecto espontâneo da inteligência que estudarei, sendo o único do qual falarei,** porque sou psicólogo e não educador e também porque, do ponto de vista da ação do tempo, **é precisamente este desenvolvimento espontâneo que constitui a condição preliminar evidentemente necessária para o desenvolvimento escolar** (grifos nossos).

Nesta direção, Ramozzi-Chiarottino (1997, p. 116) afirma que o objeto de estudo de Piaget centra-se no **sujeito universal** e entende o meio social como sinônimo de meio ambiente, na qual se dão as trocas simbólicas:

> Piaget esteve sempre interessado única e exclusivamente naquilo que é comum a todos os seres humanos, **independentemente do lugar que e do tempo em que estejam, ou seja, interessado pela forma do conhecimento.** Não lhe interessavam, portanto, as diferenças e sim os **universais.** Mesmo quando fala do processo histórico, está se referindo ao sujeito universal e não aos sujeitos concretos do aqui e

[25] O autor afirma que "Convém, outrossim, repelir a noção análoga de que certas matérias são essencialmente intelectuais, possuindo, por isso, um poder quase mágico para adestrar a faculdade do pensamento" (DEWEY, 1959a, p. 53).

> agora. No entanto, Piaget fala sempre da importância fundamental do meio que engloba necessariamente a sociedade, a cultura, logo, a classe social, a família, o ambiente de maneira geral (físico e social). Sem esse meio, sem as trocas simbólicas estabelecidas na vida social, as estruturas mentais, as estruturas operatórias conscientes não poderiam ser construídas, a função semiótica não poderia se exercer, a linguagem seria impossível, o conhecimento não existiria. Piaget trata **da importância do social enquanto meio ambiente**, enquanto nicho das trocas simbólicas, mas não se ocupa de como determinados particulares influenciam ou não as performances particulares dos indivíduos. Já dissemos, **Piaget estava interessado nos processos comuns a todos os seres humanos. Neste sentido, mostrou a relevância do social como fonte de solicitação do "indivíduo" que não é ninguém, mas todos** (grifos nossos).

Em síntese, a análise feita pela autora (1997) evidencia a existência de um "abstrato sujeito cognoscente" (KOSIK, 2002), engendrado pela interação de um meio ambiente imediato, **desprovido de conteúdo histórico-social**. Nesta direção, Sève (1989, p. 127) faz uma interessante diferenciação entre o conceito de meio para as teorias psicológicas de cunho biológico e para as sócio-históricas:

> Meio ambiente é um conceito legítimo em psicologia animal, pois o mundo natural é realmente o condicionante exterior dos comportamentos inerentes aos membros da espécie. Mas o mundo social representa para o indivíduo humano uma coisa totalmente diferente: sua própria "essência descentrada", seu potencial de humanidade objetivado a partir do qual, ao interiorizá-lo, ele se hominiza.

Entende-se que um dos aspectos essenciais – embora pouco explorados – da teoria piagetiana consiste justamente no modo como Piaget concebe a relação com ou conceitos científicos e o processo de aprendizagem, e, por este motivo, tal discussão será investigada mais detidamente no próximo item.

4. O desenvolvimento do pensamento lógico apartado do conteúdo escolar

Na teoria piagetiana, a atividade intelectual é concebida de acordo com as mesmas leis que governam a atividade biológica. Em outras palavras, **a atividade intelectual é uma forma de atividade biológica**, por meio da qual o organismo se adapta ao meio ambiente (WADSWORTH, 1997), entendido aqui como um entorno imediato. Justamente por isso, como já foi apontado no item anterior, embora a atividade da criança tenha um papel central para o desenvolvimento do seu pensamento,

ela não é uma atividade histórico-social, mas espontânea e natural. Tal como preconizava Dewey (1959a)[26], as relações entre a criança e um objeto social são analisadas por Piaget da mesma forma como se dá a interação com um objeto natural. Miranda (1995, p. 328) apoiando-se em Nunes (1990), sintetiza os principais aspectos da teoria construtivista e aponta para esta equivalência entre o mundo social e o mundo físico:

> (...) o construtivismo constitui uma teoria sobre a origem do conhecimento 1) que compreende a noção de estruturas lógicas que organizam o conhecimento; 2) essas estruturas constituem-se na interação sujeito-objeto e não são, portanto, nem predeterminadas, nem totalmente determinadas pelo mundo empírico; 3) essas estruturas lógicas não são produzidas por imitação e **o ambiente social tem o mesmo papel do ambiente físico,** ou seja, possibilidade de interação entre o sujeito e o objeto; 4) as estruturas passam por sucessivos estágios de equilibração ativados por desequilíbrios provocados por algum fator novo na interação sujeito objeto (grifos nossos).

Não parece ser relevante, na análise do pensador genebrino, se o objeto é social – e, portanto, contém atividade material e intelectual das gerações precedentes – ou se é um objeto natural, desprovido dessa riqueza humano-genérica. Esta idéia pode ser encontrada em Dewey (1980, p. 18), quando afirma que "(...) o organismo fisiológico e suas estruturas, seja no caso do homem, seja no dos animais inferiores, se emprenham em adaptações". Segundo Klein (2005, p. 77), a atividade humana tem, para Piaget, o sinônimo de comportamento, uma vez que ela é comparada à atividade de qualquer outro ser vivo, seja ele animal ou vegetal:

> O abandono da compreensão de atividade humana como práxis acentua o caráter abstrato da teoria piagetiana. **Nesta, a atividade humana é comportamento, tanto quanto o é a atividade de qualquer outro ser vivo, vegetal ou animal.** Na perspectiva marxiana, a ação humana é, acima de tudo, criação de um modo próprio de vida que se estende a toda a realidade, o que difere da simples idéia de construção de alguns produtos para a sobrevivência, como ocorre com os animais. No mundo animal, a produção é idêntica ao longo de milhares de anos e não implica alteração radical do objeto da realidade, nem sequer do modo de vida próprio da espécie. Pensemos nas abelhas, nas formigas, etc., cujo modo de vida permanece igual a milhares de anos. Na sociedade humana, pelo contrário, o que temos é a criação de uma nova realidade: de uma

[26] "(...) **a criança observa as pessoas como observa os acontecimentos naturais**, para receber novas sugestões quanto ao meio de realizá-lo" (DEWEY, 1959a, p. 206-207).

> nova natureza para o homem e de um novo conteúdo para a própria natureza com a qual ele se defronta. O homem, efetivamente, não transforma apenas a si mesmo, mas a realidade em seu conjunto (grifos nossos).

A ausência do caráter histórico-social de atividade na concepção piagetiana fica ainda mais evidente quando Piaget (1977) questiona se a função da escola consistiria em transmitir os legados culturais acumulados pela humanidade através dos tempos. A sua resposta é evidentemente negativa, uma vez que tal atribuição traria consigo, segundo o autor, o papel autoritário do professor e o peso negativo dos conteúdos, entendidos como um somatório de verdades acumuladas ao longo da história e imposta alunos.

Em consonância com esta idéia, na passagem que segue, Piaget (1998a, p. 139-140) afirma que uma das tarefas centrais da escola consiste no desenvolvimento do pensamento; entretanto, tal como preconizava Dewey, isso não será atingido "**povoando a memória"** dos estudantes, ou seja, mediante a apropriação dos conteúdos escolares:

> (...) percebeu-se, tanto pela prática da educação como pela análise psicológica, até que ponto o pensamento racional está pouco pré-formado na criança pequena. A lógica constitui uma moral para o pensamento, ou seja, ela não consiste em mecanismos inatos que se impõem segundo um determinismo inelutável, mas em regras propostas à consciência intelectual e às quais esta pode se submeter ou se opor. Uma vez constatado isso, antes de saber raciocinar corretamente, a criança pequena começa brincando com seu próprio pensamento ou utilizando-o segundo normas que lhe são próprias. **Assim, a principal tarefa da educação intelectual parece ser cada vez mais a de formar o pensamento e não a de povoar a memória**. (grifos nossos).

Kami e Devries (1991) postulam que Piaget dedicou-se à análise do desenvolvimento espontâneo do aluno, por entender que as respostas embasadas no conhecimento científico não revelavam o que a criança estaria realmente pensando, mas se pautavam em um verbalismo encoberto de um **verniz escolar**. As autoras defendem que os mesmos métodos usados pelas crianças para aprender fora da escola devam ser utilizados na aprendizagem escolar. Este pressuposto encerra a não-diferenciação da escola com as demais instituições sociais e, no limite, a possibilidade de sua extinção.

> A pesquisa de Piaget teve a preocupação com [...] o desenvolvimento espontâneo do aluno. Nos seus 50 anos ou mais de pesquisa, ele cuidadosamente evitou questionar crianças em áreas em que tivessem

> uma instrução escolar. A razão para esta fuga é que, cedo em sua carreira, viu que quando colocava para as crianças questões relacionadas à escola, elas recitavam as palavras e ele não podia apreender o que elas honestamente estavam pensando**. Em suas remarcações casuais, algumas vezes referia-se a este verbalismo como "verniz escolar" porque é um revestimento de alguma coisa aplicada de fora que faz o objeto brilhar, mas somente na superfície. A pesquisa de Piaget [...] mostra como a criança constrói seu conhecimento fora da escola, e, muitas vezes, a despeito do que elas absorveram dos adultos. Se queremos compreender como as crianças aprendem fora da escola, devemos ser capazes de trazer para dentro da escola métodos que criem o mesmo processo de aprendizagem** (p. 46 – grifos nossos).

O verniz é algo que dá brilho na superfície, melhora a aparência, **mas não altera a essência do objeto.** Pois é deste modo que Piaget entende o papel do conhecimento: como algo que não é capaz de alterar a essência do pensamento da criança. Em outras palavras, nesta perspectiva, o conhecimento transmitido pela escola tradicional é considerado como tendo um fim em si mesmo, que, no máximo, promove uma "ginástica intelectual", na medida em que os alunos são obrigados a reproduzir o conteúdo ministrado pelo professor, na forma de exercícios.

> A escola tradicional oferece ao aluno uma quantidade considerável de conhecimentos que lhe proporciona a ocasião de aplicá-los em problemas ou exercícios variados: ela "enriquece" assim o pensamento e o submete, como se costuma dizer, a uma "ginástica intelectual", à qual caberia consolidá-lo e desenvolvê-lo. **No caso do esquecimento (e todos sabemos o pouco que resta dos conhecimentos adquiridos na escola, cinco, dez ou vinte anos após o término dos estudos secundários),** tem ela ao menos a satisfação de haver exercitado a inteligência; pouco importa que se haja esquecido por completo a definição do co-seno, as regras da quarta conjunção latina ou as datas da história militar: o essencial é tê-las conhecido (PIAGET, 1977, p. 62 – grifos nossos).

Tal como Dewey (1976)[27], Piaget (1977) afirma que este conteúdo fatalmente será esquecido, argumento suficientemente forte para, mediante uma análise superficial, desmontar a credibilidade da educação formal. Nesta direção, o conteúdo escolar não tem a possibilidade para engendrar um salto qualitativo no psiquismo dos alunos, e tampouco, para possibilitar uma análise das múltiplas determinações da realidade

[27] "Quase todos nós tivemos ocasião de recordar os dias de escola e perguntar: o que foi feito dos conhecimentos que deveríamos ter acumulado naqueles dias e porque tivemos de tudo reaprender de forma diferente, fossem técnicas ou conhecimentos, para podermos ter nossa capacidade atual?" (DEWEY, 1976, p 41).

vigente, com vistas à sua transformação.

Em síntese, é legítimo afirmar que Piaget ocupou-se com o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento na criança, na e pela sua atividade espontânea e à semelhança da atividade animal. Devido ao fato da atividade humana não ser considerada como uma atividade histórica e social, Piaget minimiza desta atividade justamente o seu conteúdo histórico e cultural; no qual estão incluídos os conhecimentos científicos – centrando-se no estudo de sua forma. Assim, "(...) a inteligência é pensada a partir da gênese de estruturas lógicas formais que se **consolidam independentemente de seus conteúdos**" (MIRANDA, 1995, p. 331 – grifos nossos). Ratificando este posicionamento, nas palavras do próprio Piaget (2000b, p. 418), "(...) **as formas mais gerais do pensamento, podendo ser dissociadas dos seus conteúdos** são, por isso mesmo, formas de troca cognitiva ou de regulação inter-individual" (grifos nossos).

Desta forma, Ramozzi-Chiarottino (1997, p. 115) ao afirmar que Piaget só se ocupa com a forma do pensamento sem se preocupar com seu conteúdo, aponta para uma falta de compreensão desta premissa por parte daqueles que buscam compreender sua teoria. Este é, de acordo com a autora, um dos motivos pelos quais há tantas distorções nos postulados piagetianos:

> Então veremos a criança tomar consciência da conservação da substância, adquirir noções de classe e ordem (série) e tornar-se capaz de construir um argumento (ou seja, a partir de determinadas premissas, chegar a uma conclusão). **Tudo isso independentemente do conteúdo. Até aqui não falamos senão da forma** (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1997, p. 115 – grifos nossos).

A oposição entre forma e conteúdo é uma das características da lógica formal. Já para o materialismo histórico e dialético, a forma e o conteúdo são momentos diferentes do real: a forma coincide com a aparência do fenômeno e, como bem explica Kosik (2002), ela é parcial, já que ela oculta a essência; ao mesmo tempo em que é o ponto de partida da investigação. Por estas razões, a aparência (ou a forma) não deve ser negligenciada e muito menos negada. Assim, para esta vertente da filosofia, forma e conteúdo são uma unidade, em constante movimento.

Embora Ramozzi-Chiarottino (1997) afirme a existência de uma cisão entre forma e conteúdo na obra piagetina, à luz do método materialista histórico dialético, tal proposição se mostra equivocada, uma vez que a forma não se expressa em si mesma,

desprovida de conteúdo e, por sua vez, o conteúdo demanda a existência de uma forma. Além disso, vale lembrar que, para atender as demandas impostas pelo capital, esta suposta cisão entre forma e conteúdo preconizada acima pelos autores piagetianos não pode ser plena, uma vez que se faz necessário a apropriação mínima da cultura, como demonstra o próprio Piaget. Entende-se que alguns autores que usam Piaget, por não terem esta compreensão, afirmem que ele faz uma cisão absoluta entre forma e conteúdo, o que, evidentemente, é uma leitura equivocada e ideológica de sua teoria.

À luz do método materialista histórico dialético é possível afirmar que, na medida em que se prioriza uma das partes – no caso, a forma; em detrimento da do conteúdo, como ocorre na perspectiva piagetiana –, a unidade é rompida, e com isso, não é possível analisar o fenômeno em sua totalidade[28]. A primazia atribuída a um dos aspectos da totalidade equivale, no limite, a uma redução de elementos, na direção do "complexo ao simples", bem como a negação do movimento e do salto qualitativo do pensamento prático ao pensamento teórico (VIGOTSKI, 1995)[29].

A premissa da mínima apropriação da cultura pode ser verificada na obra de Piaget, na medida em que, para este autor, **a forma pode ser considerada a essência, já que é universal; ao passo que o conteúdo seria a aparência, pois é circunstancial**. Tal como em Dewey (1959a), o que está em questão é a premissa do "aprender a aprender"; ou seja, são as experiências dos alunos e a construção de seus próprios conhecimentos. É importante considerar que, como foi demonstrado anteriormente, o conteúdo a ser aprendido não é decisivo para o desenvolvimento da inteligência: mais vale a descoberta do método de investigação (PIAGET, 1977).

Como conseqüência, na prática pedagógica piagetiana, o conteúdo se faz presente de modo não consciente, ou seja, de maneira assistemática; cujos traços essenciais são o improviso, o espontaneísmo e o pragmatismo. Não por mera coincidência, como será discutido no próximo capítulo, estas são justamente as características presentes nas obras dos defensores contemporâneos do aprender a aprender.

Costa (2003, p. 37) recupera uma passagem do próprio Piaget, de onde é possível depreender mais uma característica da lógica formal, presente em sua

---

[28] "O princípio da totalidade como categoria metodológica obviamente não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível. A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto" (LOWY, 1985, p. 16).

[29] Para mais detalhes sobre esta afirmação vigotskiana, ver nota 16, p. 35.

produção. O autor afirma que "(...) inteligência verbal e refletida baseia-se **numa inteligência prática ou sensório-motora**, a qual se apóia, por seu turno, nos hábitos e associações adquiridos para recombiná-los" (grifos nossos). Portanto, a "(...) **possibilidade de abstração se fundamenta na organização das experiências sensório-motoras,** (...) ganhando gradativa qualidade, descolando-se da percepção, pela via da representação mental, até conseguir a qualidade abstrata-formal" (COSTA, 2003, p. 38). Vale ressaltar que a qualidade a que se refere Costa (2003) é produto de uma **série de associações**, diferentemente do que propõe a lógica dialética.

Nesta perspectiva, Politzer (1970, p. 58) aborda o processo de desenvolvimento dos seres ou fenômenos, partindo do pressuposto de que *"(...) o que aparece claramente, desenvolveu-se pouco a pouco e imperceptivelmente"* Esse salto, esta mudança rápida, súbita, foi preparada pela mudança gradual no estado quantitativo. A partir deste pressuposto, é possível afirmar que não há, na teoria piagetiana, um salto qualitativo entre uma modalidade de pensamento e outra, mas sim a **soma de elementos** simples, que engendram uma forma **diferente** daquela existente no estágio anterior. Em outras palavras, o resultado deste processo **não é a síntese, já que não há o surgimento de um novo produto**, que supera por incorporação os anteriores; mas apenas um produto com uma forma distinta daquelas já existentes.

Em síntese, portanto, a presença da lógica formal presente na concepção piagetiana de desenvolvimento do pensamento faz com que este se limite, em grande medida, ao nível sensorial.

No próximo capítulo, serão discutidas as principais idéias dos defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender; mais especificamente o modo como estes autores compreendem o desenvolvimento do pensamento e, em seguida, como este ideário foi apropriado nos documentos oficiais destinados à formação de professores.

CAPÍTULO III

O desenvolvimento do pensamento em documentos oficiais para a formação de professores e seu respaldo em Perrenoud, Tardif, Schön e Delval

Neste capítulo, pretende-se, em primeiro lugar, discutir obras de autores contemporâneos (SCHÖN, 1987, 1992; DELVAL, 1998a, 1998b, 2001; PERRENOUD, 1993, 1999; 2002; 2005; TARDIF, 2002; 2000) evidenciando nessas obras a continuidade das proposições de Dewey (1959a; 1959b, 1980; 1976) e de Piaget (1977, 1983a, 1983b, 1983c, 1998a, 1998b, 1998c, 1989, 2000a, 2000b; PIAGET, BETH, & MAYS, 1974; PIAGET e INHELDER, 1995). Uma análise que supere a **aparência** do discurso dos defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender e busque atingir sua **essência,** permite afirmar que, tendo por base os postulados de Dewey e Piaget, estes autores preconizam que o desenvolvimento do pensamento se dá mediante a mínima apropriação dos conhecimentos científicos e, portanto, não ultrapassa os estreitos limites do desenvolvimento do pensamento empírico.

No esteio desta discussão, se pretende demonstrar como a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências fundamentam dois documentos oficiais para formação de professores, quais sejam, as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Parecer nº 09/2001" (BRASIL, 2002a) e os "Referenciais para Formação de Professores" (BRASIL, 2002b). Uma análise mais aprofundada comprova o que Klein (2003, p. 15) chama de "(...) velho sob novas formas de aparência", isto é, possibilita compreender que grande parte do que é considerado como o que há de mais inovador em educação é, na realidade, uma reprodução dos pressupostos deweyanos e piagetianos.

1. A relação entre o desenvolvimento do pensamento e construção do conhecimento na escola no final do século XX: o que há de novo?

O desenvolvimento da capacidade de pensar é o objeto central da análise de Delval (1988b) em seu livro *"Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola",* lançado no final do século XX.

Entende-se que esta produção é representativa quando se busca analisar como o desenvolvimento do pensamento é compreendido pelos defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender e, sobretudo, quais são os alicerces teóricos que sustentam tal produção, considerada por muitos profissionais da área da educação como o que há de mais inovador e revolucionário no âmbito pedagógico, na atualidade.

Ao discorrer sobre "a importância de pensar", Delval (1988b) afirma – tal como Dewey e Piaget – que o pensamento se desenvolveria de **forma natural, e não histórico-social**:

> **A capacidade de pensar é inerente ao homem.** Há quem considere a capacidade mais especificamente humana, junto com a utilização da linguagem, que se encontra intimamente relacionada com o pensamento abstrato e é necessária para seu desenvolvimento. Aristóteles já definia o homem como animal racional, apontando a racionalidade como a diferença específica em relação aos animais. E essa racionalidade é uma das manifestações do pensamento (DELVAL, 1988b, p. 13 – grifos nossos).

Pode-se argumentar, a partir da citação acima, que a diferença entre homem e animal é uma diferença de grau (o homem é mais racional que o animal); portanto, a essência está na quantidade e não na qualidade; e, como conseqüência, tem-se uma concepção naturalizante e a-histórica do desenvolvimento do pensamento.

Delval (1988a) defende que as possibilidades de a escola promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes não se diferencia qualitativamente de outros locais sociais. Além disso, tal como Dewey (1959a; 1959b, 1980; 1976) e Piaget (1977, 1983a, 1983b, 1983c, 1998a, 1998b, 1998c, 1989, 2000a, 2000b; PIAGET, BETH, & MAYS, 1974; PIAGET e INHELDER, 1995), é preferível que o aluno aprenda sozinho, sem a interferência do professor:

> Em princípio, pareceria que uma das missões da escola seria a de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas na realidade não é assim. O desenvolvimento intelectual acontece independentemente da escola. **Não podemos negar, no entanto, que freqüentar a escola põe o aluno em contato com um mundo de conhecimentos que lhe proporciona determinados tipos de experiências úteis.** Ali realiza atividades que não realizaria fora da escola e às quais não têm acesso aqueles que não a freqüentam. Isso é indiscutível. **Mas aquilo que se ensina na escola não está dirigido, fundamentalmente, a favorecer o desenvolvimento intelectual, já que este ocorre tanto na escola como fora dela, mas sobretudo com independência do que lhe é ensinado** (DELVAL, 1988a, p. 26 – grifos nossos).

Embora o autor evidencie a desqualificação da educação formal, ao mesmo tempo, afirma que a escolarização não pode ser negada como condição para a formação de experiências úteis. Verifica-se aqui, por um lado, **tanto a defesa da premissa da mínima apropriação do conteúdo escola**r e, por outro, a ênfase **no pragmatismo como objetivo da formação na criança.**

A despeito desta afirmação que preconiza a necessidade da mínima apropriação da cultura, em outra passagem, Delval (1988a) estabelece uma clara separação entre a aprendizagem de conteúdos escolares e o desenvolvimento da inteligência, que se expressa na medida em que o autor destaca que o desenvolvimento da inteligência é condição prévia para a aprendizagem. Nesta direção, a escola deve se adaptar às necessidades das crianças, cuja aprendizagem não tem relação com a transmissão-apropriação dos conteúdos escolares. O autor faz ainda uma ressalva que os adultos precisariam só aprender conteúdos:

> Para cumprir com a função de tornar os homens mais livres, ao invés de escravizá-los, a escola precisa mudar e deve **fazê-lo adaptando-se às necessidades da criança.** Para isso, é imprescindível que seja fundamentada na evolução psicológica da criança, seguindo as fases do seu desenvolvimento, e também no nível de conhecimento científico existente no momento, que deve orientar os conteúdos de ensino. **Mas os conteúdos transmitidos na escola são secundários, porque o mais importante é contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos que estão "em formação". Por isso, é muito diferente ensinar crianças e adultos, já que estes somente precisam aprender conteúdos, enquanto que as crianças devem, ao mesmo tempo, desenvolver a sua inteligência, e essa tarefa é condição prévia para a aprendizagem.** A escola deve levar isso em consideração adaptando-se à natureza das crianças (DELVAL, 1988a, p. 47 – grifos nossos).

Aprofundando estas idéias, na passagem que segue, Delval (1988b) evidencia que o ensino como transmissão de conhecimentos se restringe a uma mera memorização de "**truques e macetes**", que em pouco ou nada auxiliam o sujeito a resolver os problemas cotidianos. Assim, todo conhecimento que vá além daquilo que os homens necessitam para organizar sua vida cotidiana de forma imediata e pragmática seria considerado desnecessário, o que, no limite, significa a negação da racionalidade científica. Nesta direção, para Delval (1988b), o aprendizado deve ser organizado preocupando-se menos com os conhecimentos científicos e mais com os conhecimentos extra-escolares. Tal como postulava Piaget (1977) e Dewey (1959; 1976), Delval

(1988b) defende que é possível desenvolver o pensamento teórico "preocupando-se menos" com a apropriação dos conteúdos escolares.

> Creio que seria importante para melhorar a escola – e, definitivamente, para tornar os homens mais racionais e mais felizes – que as instituições escolares dispensassem mais atenção ao processo de formação dos conhecimentos que cada indivíduo realiza em seu meio social, e que os processos de elaboração dos conhecimentos escolares e extra-escolares reduzissem suas diferenças. Ser bem sucedido na escola é algo muito importante para o futuro do indivíduo na sociedade, tanto quanto conseguir pensar por si mesmo e **aplicar** o que aprendeu no dia-a-dia. Quando o conhecimento acadêmico se circunscreve à própria escola, é necessário decorar uma série de truques e macetes que visam à retenção dos conteúdos. Entretanto, se quisermos que esse conhecimento tenha **utilidade** também no âmbito externo à escola, para resolver os problemas cotidianos e entender o que acontece a nós e aos outros, será necessário que a escola promova e desenvolva acima de tudo a capacidade de pensar, **preocupando-se menos com os conhecimentos concretos** – que, para aquele que sabe pensar, vêm por acréscimo (DELVAL, 1988b, p. 08-09).

No entender da pesquisadora, a afirmação defendida na presente da tese, da existência de uma proposição, ainda que nem sempre explícita, **acerca da mínima apropriação dos conhecimentos científicos está em relação direta com o caráter pragmático** enunciado por Delval (1988b). Além dessa ênfase na utilidade cotidiana do conhecimento e na formação da capacidade de pensar dissociada da aprendizagem de conhecimentos concretos, Delval também defende a cisão, presente no pensamento escolanovista, entre a formação de uma atitude reflexiva e o domínio de conteúdos científicos:

> (...) não tem nenhuma **utilidade**, se o que queremos é contribuir para o aprimoramento do homem, **que as crianças aprendam muita física ou muita história**. O importante é que sejam capazes de refletir com rigor sobre os problemas físicos ou sobre a história, que sejam capazes de refletir sobre o universo físico e sobre o universo social. O que precisam aprender é essa atitude diante das coisas e essa atitude somente será alcançada com a prática, exercitando em sala de aula o pensamento rigoroso e criativo diante de problemas novos**.** (DELVAL, 1988b, p. 160 - grifos nossos).

Entretanto, os argumentos de Delval (1988b) não se sustentam mediante uma análise mais aprofundada, uma vez que o autor afirma que é possível refletir com rigor sobre os problemas da física e da história sem, de fato, conhecer tanto os conteúdos curriculares como os fundamentos filosóficos dessas duas ciências (DUARTE, 2001).

Em síntese, como se procurou demonstrar, Dewey (1959a; 1959b; 1976; 1980), Piaget (1977, 1983a, 1983b, 1983c, 1998a, 1998b, 1998c, 1989, 2000a, 2000b; PIAGET, BETH, & MAYS, 1974; PIAGET e INHELDER, 1995) e Delval (1998a; 1998b, 2001) **centram suas proposições do desenvolvimento do pensamento baseando-se na mínima apropriação da cultura e no pragmatismo**. Como conseqüência, o que se verifica é a **restrição** das possibilidades de desenvolvimento desta função psicológica **nos limites do pensamento empírico ou prático**, em virtude da ausência do salto qualitativo para o pensamento abstrato ou teórico. Esta restrição se dá, antes de qualquer coisa, pelo fato desta teoria ter suas bases na lógica formal.

Assim, tal como ocorre nas obras piagetianas analisadas neste estudo, na produção de Delval também se verifica uma suposta cisão entre a forma (entendido como essência, que também tem aqui caráter universal) e o conteúdo (compreendido como aparência, já que é circunstancial) do conhecimento.

Considerando que as mudanças no mundo do trabalho são de ordem da aparência e não da essência, nada mais justo que reafirmar que estas teorias expressam o "(...) velho sob novas formas de aparência" (KLEIN, 2003, p.15).

2. A teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências: o discurso construtivista e escolanovista nos documentos oficiais para formação de professores

A pedagogia das competências e a teoria do professor reflexivo fundamentam as diretrizes oficiais da formação de professores, como fica evidente nas "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Parecer nº 09/2001" (BRASIL, 2002a) e nos "Referenciais para Formação de Professores" (BRASIL, 2002b). Tais documentos ainda se encontram em vigor e ambos remetem, em caráter de lei, aos pressupostos teóricos que devem nortear a formação de professores.

Perrenoud (1999; 2005) define competência como sendo "(...) uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, **mas sem limitar-se a eles**" (PERRENOUD, 1999, p. 07 – grifos nossos). Em outra obra, Perrenoud (2005, p. 89 – grifos nossos) afirma que

> As competências mobilizam conhecimentos, mas não se reduzem a eles. Manifestam-se na capacidade de um sujeito de mobilizar diversos recursos cognitivos para agir com discernimento diante de

situações complexas, mutáveis e sempre singulares.

Estas definições não deixam dúvidas de que o conhecimento científico é apenas um dos elementos constituintes do conceito de competência.

Coerente com os postulados de Perrenoud (1999; 2005), as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Parecer nº 09/2001" (BRASIL, 2002a) e os "Referenciais para Formação de Professores" (BRASIL, 2002b) evidenciam que a formação de professores é um processo contínuo, que visa ao desenvolvimento de competências necessárias ao exercício do trabalho docente:

> As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem "em situação" e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2002a, p. 30).

E ainda:

> Competências, como entendida nestes documentos, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida pessoal e profissional, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apóia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas de saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas (BRASIL, 2002b, p. 61).

Tendo por base os pressupostos deweyanos e piagetianos, os referidos documentos oficiais (2002a e 2002b) não preconizam a transmissão-apropriação do conhecimento pelo aluno, mas a sua construção, em interação com o ambiente e com os demais indivíduos. A cultura não tem aqui um caráter universal, cuja apropriação engendra o desenvolvimento do pensamento; ao contrário, são as formas de pensamento disponíveis em cada fase do desenvolvimento que possibilitam ou não o aprendizado de determinado conteúdo. Tal como preconiza Dewey (1959a; 1959b; 1980; 1976) e Piaget (1974, 1983b), não é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento: este é condição para a promoção daquela:

> É comum que professores em formação não vejam o conhecimento como algo que está sendo construído, mas apenas como algo a ser transmitido. Também é freqüente não considerarem importante compreender as razões explicativas subjacentes a determinados fatos, tratados tão-somente de forma descritiva. Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. **O que uma** pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o **indivíduo mantém com o meio social** e, particularmente, com a escola. O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura (BRASIL, 2002a, p. 31 – grifos nossos).

Delval (1998b) defende que os comportamentos humanos visam à adaptação dos indivíduos ao meio. A concepção piagetiana de inteligência como um processo de adaptação ao meio, visando, antes de tudo, garantir a sobrevivência dos organismos, sejam eles homens ou animais, é retomada quando se explicitam os pilares para a formação por competências:

> (...) embora nosso comportamento seja muito mais variado e variável, e ao mesmo tempo mais complexo que o dos animais, ele é igualmente um instrumento de **adaptação ao meio e um resultado da seleção natural.** Os comportamentos criados, selecionados e mantidos são aqueles que têm valor para a **sobrevivência – e essa é uma regra geral para o comportamento de todos os animais**. **Por isso, temos de entender a inteligência humana e os conhecimentos que ela constrói como mais um episódio do processo de adaptação geral dos seres vivos** (DELVAL, 1988b, p. 16 – grifos nossos).

Ao explicar o que seriam as competências, Perrenoud (1999, p. 23) emprega o conceito de esquema, "(...) essa noção, ao mesmo tempo intuitiva e complexa, onipresente na obra de Jean Piaget" e esclarece que as competências só se estabilizam quando os conhecimentos mobilizados superam o "tatear reflexivo", acionando esquemas já constituídos. As competências seriam responsáveis por combinar um conjunto de esquemas mentais, tais como percepção, pensamento, avaliação e ação, que possibilitam a realização de antecipações, inferências, generalizações, etc. Vale ressaltar que as competências são **formadas na prática e visam resolver problemas oriundos**

da prática, de forma semelhante ao modo como Dewey entendia a formação do pensamento reflexivo:

> Uma competência seria, então, um simples esquema? Eu diria que antes ela orquestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. No futebol, a competência do centroavante que imobiliza um contra-ataque está em desmarcar-se e também em pedir para que lhe passem a bola, em antecipar os movimentos de defesa, em ter cuidado com o impedimento, em ver a posição dos parceiros, em observar a atitude do goleiro adversário, em avaliar a distância até o gol, em imaginar uma estratégia para passar para a defesa, em localizar o árbitro, etc. Outros tantos esquemas podem ser trabalhados separadamente, no treino, mas um ataque eficaz dependerá da sua orquestração (PERRENOUD, 1999, p. 24).

O Parecer nº 09/2001 (BRASIL, 2002a, p. 32) é enfático em afirmar que haveria uma **falsa dicotomia** entre a formação por competências e o ensino dos conhecimentos científicos, como pode ser verificado a seguir:

> A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências (BRASIL, 2002a, p. 32).

Perrenoud (1999, p. 07) argumenta que o desenvolvimento de competências carrega necessariamente consigo o domínio de conhecimentos, desde que não se limite a concepção de conhecimento às suas formas escolares tradicionais:

> Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? Essa pergunta oculta um mal-entendido e designa um verdadeiro dilema. **O mal-entendido está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos.** Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas por modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem

(grifos nossos).

Nesta mesma direção, Delval (1988a, p. 10) defende que "(...) o ensino pode ser aprimorado e pode permitir que muito mais seja aprendido em menos tempo". Isso "(...) requer algumas mudanças nos métodos de aprendizagem escolar, que precisam **ser menos dirigidos à transmissão de conhecimentos**, à conquista de objetivos concretos, e mais ao favorecimento e estímulos do desenvolvimento geral dos indivíduos" (grifos nossos). No que se refere ao ensino de conhecimentos científicos, Perrenoud (2005, p. 54) afirma que "(...) é preciso **abrir mão de dois terços das noções ensinadas**, ir ao essencial, para construí-lo mais lentamente, progressivamente, dialeticamente, **no tateio**, na busca e no debate" (grifos nossos), a fim de que se possa desenvolver nos alunos competências relativas à cidadania, bem como para prepará-los para o mercado de trabalho.

Aqui, vale questionar: como é possível a indissociabilidade entre a formação por competências e o ensino dos conhecimentos científicos se, para a implementação desta formação, faz-se necessário reduzir dois terços do conteúdo escolar, clássico? Esta parece ser uma proposta que se adéqua perfeitamente à lógica de uma sociedade produtora de mercadorias descartáveis, bem como da sociedade do espetáculo, do imediato, do "fast food", do "fast study" que caracteriza a sociedade capitalista contemporânea.

Essa premissa da necessidade da redução de dois terços do ensino dos conhecimentos científicos, defendida por Perrenoud (2005) e por Delval (1988a) **reitera que há aqui a continuidade da existência de uma unidade entre as obras de Dewey Piaget e os autores contemporâneos do aprender a aprender, no que se refere à defesa da mínima apropriação do conhecimento científico**. Como se procurará mostrar na segunda parte deste estudo, esta unidade se torna possível na medida em que o sistema capitalista se alterou em sua aparência, mas não em sua essência.

Nesta direção, é interessante ressaltar que, de acordo com as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Parecer nº 09/2001" (BRASIL, 2002a), o ensino e a aprendizagem de conhecimentos científicos são apenas **uma das dimensões do currículo escolar**. Há ainda a dimensão procedimental e atitudinal, conforme pode ser verificado na passagem que segue:

> No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício

> profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão **conceitual** – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão **procedimental** – na forma do saber fazer e na sua dimensão **atitudinal** – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2002a, p. 33).

À medida que o documento oficial (BRASIL, 2002a) inclui as dimensões procedimental e atitudinal no currículo escolar, o tempo destinado à transmissão-apropriação da dimensão conceitual é reduzido a um terço, seguindo as diretrizes de Perrenoud (2005). Tem-se aqui, portanto, já assegurado **no estatuto de lei**, **a premissa da mínima apropriação do conhecimento científico.**

A redução do ensino de conteúdos escolares mencionada acima (PERRENOUD, 2005; DELVAL, 1988a) se justifica, tal como em Dewey (1959a; 1959b) e Piaget (1977) pelo fato de que não há uma **aplicabilidade pragmática do conhecimento científico** aprendido na escola em situações do dia-a-dia:

> Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (em família, na cidade, no lazer, etc.). Isso é grave para aqueles que freqüentam aulas somente por alguns anos. Deve-se enxergá-la [a escola] como uma preparação de todos para a vida. Formulando-se mais explicitamente os objetivos da formação em termos de competências, lutando abertamente contra a tentação da escola de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida e de não reservar tempo para treinar a mobilização de saberes em situações complexas (PERRENOUD, apud GENTILE e BENCINI, 2000, p. 23).

Em outra passagem, Perrenoud (2005, p. 71) é bastante claro em afirmar que os conteúdos necessários para "atuar na vida" são aqueles que não são provenientes de estudos longos, mas os que já devem ser desenvolvidos logo que o estudante ingressa na escola. O compromisso com uma formação que vá além do atendimento do conhecimento pragmático e utilitário da realidade é entendido como um sacrifício de competências úteis para a maioria:

> Nem todos os conhecimentos ensinados na escola pretendem justificar-se como recursos para atuar na vida. Alguns se apresentam como bases para uma formação posterior e mesmo como ferramentas de seleção. A hipertrofia dos programas é resultante dessa acumulação de conteúdos que é preciso ter "visto" para ingressar no ensino médio e depois na universidade. **Enquanto a lógica dominante do ensino básico preparar para estudos longos, enquanto se pretender**

> **antecipar alguns anos na formação superior, se estará sacrificando a formação de competências úteis à maioria!** Pode-se imaginar uma escola que não seja a propedêutica de estudos superiores, mas simplesmente uma preparação para a vida, remetendo a aquisição de certos saberes científicos pontuais às séries pós-obrigatórias especializadas, nas quais eles são indispensáveis. **Será que é preciso mesmo, em particular no ensino médio, sobrecarregar os programas de conceitos novos simplesmente para aliviar os primeiros anos de estudos universitários e impor a todos saberes que só terão sentido verdadeiramente em orientações posteriores muito específicas?**

Em nome de um suposto respeito às necessidades imediatas e pragmáticas dos alunos, a subsunção da educação escolar à lógica da adaptação dos indivíduos às demandas da reestruturação produtiva termina por impedir que eles se apropriem do conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas, evidenciando o aumento da distância entre a riqueza produzida pelo gênero humano ao longo do seu processo histórico e a sua apropriação, por todos os indivíduos. Como já foi discutido nos capítulos anteriores, esta concepção de educação têm conseqüências nefastas para o desenvolvimento do pensamento dos educandos, uma vez que as possibilidades de superação do pensamento sensorial ou empírico ao teórico ou abstrato se tornam praticamente inexistentes.

No que se refere à teoria do professor reflexivo, os redatores dos Referencias para a formação de professores (BRASIL, 2002b) articulam, de forma clara, a formação por competências à teoria do professor reflexivo, ao afirmarem que "Uma verdadeira construção de competência profissional exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática" (BRASIL, 2002b, p. 63). Perrenoud (2002) explica porque se faz necessário formar professores reflexivos, já que, segundo o autor, uma análise superficial indicaria que os professores já seriam capazes de naturalmente refletir sobre sua prática:

> O fato de se refletir sobre a própria prática não seria a atitude mais compartilhada do mundo? Será que todos os profissionais não refletem sobre o que fazem? Poderíamos impedir que fizessem isso? A reflexão na e sobre a ação não é própria da espécie humana? Em uma palavra: Por que formar para a reflexão se isso parece ser tão natural quanto é natural respirar? Por que necessitaríamos dessa aprendizagem na formação dos professores se ela já existia? Os estudantes classificados no vestibular ou em outros concursos já não foram iniciados na reflexão desde o início do ensino médio e não a aplicarão, por ventura, à sua formação e, no futuro, à sua ação profissional? É verdade que os futuros professores precisam menos de

> uma formação profissional para aprender a pensar, pois seu itinerário prévio já providenciou isso. No entanto, será que eles possuem as posturas e os hábitos mentais próprios de um profissional reflexivo? Entre a forma comum de refletir e uma prática reflexiva não há a mesma diferença que aquela existente entre a respiração de qualquer ser humano e a de um cantor ou de um atleta? Estamos falando, nesse caso, em uma postura e em uma prática reflexiva que seja a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só pode ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado (PERRENOUD, 2002, p. 47).

Donald Schön (2000), um dos principais defensores da teoria do professor reflexivo, postula que, em determinadas circunstâncias, os profissionais não se encontrariam capacitados para atuar em situações únicas e complexas, e, portanto, a aplicação dos conhecimentos elaborados pela ciência não ofereceria uma solução satisfatória. Em outras palavras, a situação inédita ultrapassaria as categorias da teoria existente e o profissional não poderia resolver o problema com que se defronta em sua prática mediante a aplicação de seus conhecimentos profissionais. Como conseqüência, Schön (2000, p. 16-17) defende que os profissionais devem ser capazes de refletir sobre sua experiência, "(...) inventado estratégias situacionais que ele próprio produz" e colocando-as em prática.

Schön (1987; 1995; 2000) não deixa dúvidas de que quem sustenta suas concepções é John Dewey (1959a; 1959b), que defende que **a instrução e a aprendizagem sejam realizadas no e pelo fazer.** A prática é, portanto, um princípio formador de saberes, e, como conseqüência, Schön (2000) atribui à teoria um lugar marginal, uma vez que "tudo é ensino prático".

> O reconhecimento do curso natural do desenvolvimento (...) sempre envolve situações nas quais se aprende fazendo. As artes e as ocupações formam o estágio inicial do currículo, correspondendo a saber como atingir os fins (DEWEY, apud SCHÖN, 2000, p. 24).

O referido autor utiliza-se textualmente de Dewey (1974), que afirma que não se pode ensinar ao estudante, por meio da transmissão-apropriação do conteúdo, aquilo que ele deve aprender. Deve-se apenas instruí-lo minimamente, de modo que ele possa encontrar, **por si só e à sua maneira**, as relações existentes entre meios e métodos.

Nos escritos de Schön (1995; 1987; 2000) é possível ainda verificar um posicionamento relativista – bem a gosto do construtivismo e do pós-modernismo – tanto em relação ao conhecimento científico como ao ato de ensinar, definido como

> (...) um tipo de conhecimento que **os professores são supostos possuir** e transmitir aos alunos. É uma visão de saberes como fatos e teorias aceitas, como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas. O saber **escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas** (SCHÖN, 1997, p. 83 – grifos nossos).

Recuperando o objeto desta pesquisa, qual seja, a relação entre a função social da escola e o desenvolvimento das funções psicológica, em especial, o pensamento, qual seria o motivo que impulsionaria as novas gerações a freqüentarem uma instituição na qual não há garantia de que os professores são capazes de transmitir conhecimentos – até porque isso seria contrário à própria concepção relativista de conhecimento, tido como certo por um determinado grupo cultural, em que o conhecimento exato é estereotipado como místico? Haveria alguma possibilidade deste tipo de conhecimento relativista promover o desenvolvimento intelectual dos alunos? Entende-se que, se, como afirma o próprio Schön (2000), "tudo é ensino **prático**" e se cada aluno deve ser capaz de "(...) **enxergar, por si próprio e à sua maneira,** as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos", então as possibilidades do estabelecimento de ricas mediações teóricas, elemento essencial para a passagem do pensamento sensorial para o teórico sucumbem em nome do praticismo.

Em consonância com as idéias de Schön (1987; 1995; 2000), Tardif (2000) postula que os cursos de formação universitária não têm desempenhado adequadamente seu papel no que se refere à formação profissional e isso se deve a sua centralidade no saber teórico ou científico. Tardif (2000, p. 10) propõe então a substituição dessa formação pela **epistemologia da prática profissional**, definida como "(...) o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa". O autor aponta para a necessidade de rever a formação de professores, no que se refere ao **rompimento com os conhecimentos disciplinares** e a implementação de uma formação centrada nos seus **saberes cotidianos**.

> Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a prática profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais

> sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais. [...] Procuro mostrar como no conhecimento do trabalho dos professores o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (TARDIF, 2002, p. 23).

Tardif (2002, p. 49), ao analisar a atividade docente, afirma que no cotidiano, "(...) os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas", demandando improvisação, habilidade pessoal e capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. O autor defende que a resolução de situações únicas e instáveis da vida cotidiana **não deve ser realizada pela mediação do conhecimento científico, já que essa modalidade de conhecimento ofereceria técnicas padronizadas e uma resposta pronta,** o que seria incoerente com a proposta de construção do próprio conhecimento:

> (...) a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo um modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conhecer a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação. Os saberes dos professores não são oriundos sobretudo da pesquisa, nem de saberes codificados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos da ação cotidiana, problemas estes que se apresentam, aliás, com freqüência, como casos únicos e instáveis, tornando assim impossível a aplicação de eventuais técnicas demasiadamente padronizadas (TARDIF, 2002, p. 65).

Tardif (2002) defende que os saberes docentes são, em grande medida, originados nas **experiências escolares e familiares, engendrando crenças, representações e certezas acerca da atividade docente, bem como sobre o aluno.** Para o referido autor (2002, p. 20), esse saber oriundo da experiência escolar é "muito forte", mantendo-se ao longo do tempo, de modo que "(...) a formação universitária não **consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo**" (grifos nossos).

Como foi discutido no capítulo I do presente estudo, Dewey (1959a) não deixa dúvidas acerca do fato de que as atitudes (conscientes ou não) do professor teriam uma influência direta na constituição dos hábitos de pensamento e na inteligência dos seus alunos. É importante ressaltar que, na literatura atual em educação e psicologia da educação, há um aumento considerável no número de pesquisas dedicadas à personalidade do professor, relacionando as suas histórias de vida e experiências

pessoais com a eficiência ou não da atividade docente. Chama-nos a atenção o fato de que aquilo que é vendido como sendo a "última moda" no âmbito educacional, consiste, em grande medida, na reprodução das idéias de Dewey (1959a; 1959b) defendidas desde o início do século passado.

Voltando para a análise das relações entre a teoria do professor reflexivo e os documentos oficiais para a formação de professores, faz-se necessário evidenciar os pilares conceituais centrais da obra de Schön (1997), quais sejam, conhecer na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, como é possível verificar na passagem que segue:

> Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Esse processo de reflexão-na-ação não exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão na ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão na ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHON, 1997, p. 83).

Nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002b, p. 60) é possível verificar uma clara incorporação da teoria do professor reflexivo. Tanto é que, no referido documento, consta que a ação docente deve organizar-se a partir dos "níveis de conhecimento do professor", quais sejam, o *conhecimento na ação,* o *conhecimento sobre a ação e* a *reflexão sobre a ação.* O **conhecer na ação** caracteriza-se por ser um conhecimento interiorizado, **"inconsciente e mecânico", que seria capaz de orientar boa parte do conhecimento dos professores.** Este conhecimento seria decorrente, em parte, de crenças provenientes **da experiência prática da profissão docente** e se expressariam em um **saber-fazer espontâneo**. É importante ressaltar que durante a ação docente, o professor, imbuído da necessidade de tomar decisões em cada situação específica, faria uma reflexão em que o **rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional ficariam minimizados em nome da "riqueza da**

totalidade do momento”. Assim,

> (...) quanto confronta suas idéias, teorias e crenças com a prática imediata, precisa **atuar com sensibilidade, estar flexível e aberto para compreender e tomar decisões afinadas com sua intencionalidade e com o que percebe de seus alunos e da situação educativa** (BRASIL, 2002b, p. 60 – grifos nossos).

Este processo recebe o nome de **reflexão na ação** e não pretere uma análise posterior, em que são verificadas as características e processos da ação desenvolvida.

Já em um terceiro momento, o professor pode empregar instrumentos conceituais e estratégias de análise para tematização, **o que auxiliaria na avaliação e reorientação da sua prática**. A esse processo chama-se **reflexão sobre a ação**:

> Refletir sobre a ação é algo bem diferente. Nesse caso, tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, seja para explicá-la ou criticá-la. Toda ação é única, mas, em geral, ela pertence a uma família de ações do mesmo tipo, provocadas por situações semelhantes. Depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. Portanto, a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, **teorias** ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga (PERRENOUD, 2002, p. 31 – grifos nossos).

A idéia da mínima apropriação da cultura também se faz presente na teoria do professor reflexivo, pois ainda que o saber prático e espontâneo do professor tenha centralidade, e toda uma crítica à racionalidade científica se faça presente neste ideário, Perrenoud (2002) termina por mencionar que as teorias também podem auxiliar no processo de reflexão sobre a ação. Com isto, não se pretende fazer a defesa deste ideário, mas sim evidenciar que a existência **da premissa da mínima apropriação da cultura também se faz presente nesta teoria,** visando, antes de qualquer coisa, ao atendimento do próprio processo produtivo.

De acordo com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores” (BRASIL, 2002a), **a unidade entre pensamento e ação é meramente operacional,** e, portanto, não é necessário questionar qual elemento dessa unidade deveria anteceder as ações do professor em sala de aula:

> O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma

> reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. **Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor.** Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz (BRASIL, 2002a, p. 56, grifos nossos).

A teoria do professor reflexivo visa à formação de um profissional capaz de resolver situações inéditas de seu dia-a-dia profissional por meio do saber/ser e do saber/fazer, preterindo a unidade entre pensamento e ação[30], bem como os fundamentos filosóficos e históricos socialmente construídos que permitiriam efetivamente orientar sua atividade docente. Cabe ainda indagar: quais as condições reais que o professor tem para refletir sobre suas ações, considerando vários determinantes, como: os baixos salários, e, em decorrência, a dupla ou até tripla jornada de trabalho; bem como as inadequadas condições de trabalho e formação docente? Sobre esta questão, Perrenoud (2002, p. 36-37) afirma que

> No ofício de professor, a reflexão longe do calor da ação nem sempre é tranqüila. Muitas vezes, é realizada entre dois momentos importantes: rouba alguns minutos da rotina de classe quando o professor aproveita o momento em que os alunos estão realizando tarefas sem o seu auxílio ou os mesmos estão no recreio. Ela pode se desenvolver no intervalo de duas aulas, do meio-dia ou do final de uma jornada escolar. Muitas vezes, ela resulta de um problema que deve ser resolvido às pressas; por exemplo, **dispensar um aluno da aula de educação física que não se sente bem ou suspeitar do trabalho entregue por outro.** A reflexão sobre o que ocorreu ou ocorrerá durante a aula ocupa, **de forma quase planejada**, grande parte do tempo livre dos professores, **seja nos congestionamentos de trânsito, no momento do banho, seja em conversas com colegas ou amigos** (grifos nossos).

A passagem acima é bastante ilustrativa, primeiramente, no que se refere à natureza das questões sobre as quais o professor deve estar preparado para atuar. Entende-se que a menção a duas situações absolutamente simples e que não demandam a mediação de conhecimentos científicos foi intencional, no sentido de reduzir a

---

[30] A partir dos pressupostos da obra de Leontiev (1978), a serem discutidos no próximo capítulo, é possível afirmar que isso significa renunciar ao caráter teleológico necessário à consecução do trabalho educativo. Em outras palavras, esta atividade necessita de um planejamento prévio da atividade e dos meios e fins de cada uma das ações a serem realizadas, tendo em vista a promoção do desenvolvimento psíquico dos alunos, mais especificamente, do pensamento por palavras ou abstrato, função psicológica superior analisada neste estudo.

atividade educativa a intervenções pautadas no "bom senso" do professor, o que coloca a educação formal em sintonia com o ideário pós-moderno:

> O profissional **pode se voltar a seus próprios valores se eles forem capazes de guiá-lo** sem hesitação e de fazê-lo investir na luta contra o fracasso e contra o elitismo, na educação para a cidadania ou na instrução propriamente dita, na negociação ou na sanção (PERRENOUD, 2002, p. 55 – grifos nossos).

É importante ressaltar que o emprego de ações sem um objetivo prévio, regidas pela causalidade e pela intuição; bem como o não-saber na atividade docente não são compreendidas como questões a serem superadas a partir da mediação de uma teoria pedagógica rica e consistente, que possibilite explicar cientificamente a realidade. Ao contrário, **o não-saber docente e o uso de ações apoiadas no improviso são naturalizados e passam a ser condição para que a atividade educativa esteja em sintonia com as novas tendências educacionais, promovendo a clara defesa da irracionalidade científica**, como se pode verificar na passagem que segue:

> **A racionalidade é ilusória quando se finge acreditar que processos tão complexos quanto o pensamento, a aprendizagem e a relação podem ser inteiramente dominados sem que haja uma erupção de valores, da subjetividade, da afetividade, sem que haja dependência relativamente a interesses, preconceitos, incompetências de uns e de outros**. É freqüente a formação sugerir que tudo pode ser dominado quando se é um bom profissional, mas uma profissão impossível – como Freud denominava a profissão docente -, o profissional "dá o seu melhor" tendo de aceitar com alguma humildade que não domina os processos e que, portanto, **o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte dos êxitos e dos fracassos** (PERRENOUD, 1993, p.31 – grifos nossos).

Nessa direção, dois questionamentos se fazem necessários: quais as possibilidades de análise crítica e compreensão do real, já que não se tem como mediador essencial uma teoria com fundamentos filosóficos consistentes, mas sim a primazia do cotidiano e as suas relações permeadas pela alienação própria da sociedade de classes? No limite, as teorias dos defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender não incorreriam no equívoco de supervalorizar este cotidiano alienado, que, justamente por suas características, em nada contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos – sejam eles professores ou alunos – mas, ao contrário, os enreda em um universo alienado e alienante? Entende-se que Martins

(2001) responde a estas questões, ao afirmar que

> Os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-lo aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, adaptar-se-ão a ela pela primazia da alienação. O que acaba restando, é o atendimento à palavra de ordem: "aprender a aprender" (p. 37).

Entende-se que, ao contrário do que preconizam os documentos oficiais para a formação de professores, a reflexão sobre a ação (bem como os demais níveis de conhecimento do professor propostos por Schön (2000)) não passam de uma forma de **escamotear a impossibilidade, imposta pelo próprio modo de produção capitalista, de todos os indivíduos se apropriarem do patrimônio humano genérico, condição que possibilitaria superar por incorporação o pensamento prático, ascendendo ao pensamento abstrato.** Com esta afirmação, pretende-se comprovar a **segunda hipótese** deste estudo, qual seja, a de que a alienação que impera na sociedade de classe capitalista engendra oportunidades educacionais também de classe e nela, **o ideário do "aprender a aprender" desponta como ferramenta ideológica para a formação da classe trabalhadora.** Esta hipótese será retomada e devidamente aprofundada no capítulo 1 da segunda parte deste estudo, mais especificamente no item "Os determinantes histórico-sociais da produção dos defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender: o pseudo-humanismo conclamado pela agenda pós-moderna e a ênfase no sujeito empírico".

Na tentativa de avançar na análise acerca do objeto central desta tese, qual seja, o desenvolvimento do pensamento, no capítulo seguinte, apresentar-se-á uma concepção teórica oposta àquelas até então discutidas, que são os pressupostos da obra do psicólogo marxista A. N. Leontiev no que se refere ao objeto em questão.

CAPÍTULO IV

O desenvolvimento do pensamento humano em Aleksei Nikolaevich Leontiev

Este capítulo versa sobre o processo de constituição do pensamento humano, tal como preconizado pela psicologia de A. N. Leontiev, entendendo-o como membro integrante da Tróika, conforme explicitado na introdução deste estudo, cujo fundamento filosófico é o materialismo histórico e dialético.

Entender o desenvolvimento do pensamento pela lógica dialética, ou seja, como síntese de múltiplas determinações, significa reconhecer que o pensamento abstrato é uma meta do desenvolvimento humano, que pode ou não ser alcançada considerando a contradição essencial entre apropriação dos conceitos (produtos intelectuais do trabalho humano) científicos e a alienação vivida pelos indivíduos em relação às possibilidades de desenvolvimento humano-genérico.

A fim de cumprir com o objetivo acima anunciado, optou-se por dividir o texto em sete subitens: 1) A gênese do pensamento: um retorno ao conceito de trabalho; 2) tipos de pensamento; 3) o desenvolvimento do pensamento determinado pela apropriação de formas superiores de cultura; 4) a estrutura da atividade e a estrutura da consciência; 5) A unidade entre a estrutura da atividade e da consciência e o desenvolvimento do pensamento humano e 6) o processo de alienação e a degradação do ser social.

1. A gênese do pensamento: um retorno ao conceito de trabalho

Leontiev (1978) evidencia que, com o surgimento do trabalho, indivíduo/ sociedade encontram-se sob a vigência de leis sócio-históricas. As grandes conquistas da humanidade não são transmitidas por meio da herança genética, como ocorre entre os animais, mas ficam objetivadas nos produtos da atividade humana, isto é, nas diversas criações do homem: em instrumentos, na linguagem, nos usos e costumes, na ciência e na arte. Em outras palavras, nestes objetos humanos há atividade humana acumulada, objetivada, condensada:

> Todas as criações do homem, a partir do primeiro instrumento manual até a técnica mais moderna, desde a palavra mais primitiva, até as línguas vivas contemporâneas altamente desenvolvidas, levam a marca do trabalho do conjunto de seres concretos, de sua atividade material e espiritual, que adquire condição de objeto em seu produto; o que implica que o que se manifesta na atividade do homem, isto é, na natureza essencial deste, suas aptidões, fica encarnado em seu produto (Marx disse: aparece na forma de natureza latente). Por outro lado, cada ser humano isolado que se desenvolve em sociedade se encontra com um mundo transformado e criado pela atividade de gerações precedentes, com um mundo que encarna os progressos do desenvolvimento histórico das aptidões humanas (LEONTIEV, 1967, p. 57-58).

Tendo por base os postulados de Engels (1976), Leontiev (1978, p. 84) afirma que o demiurgo do pensamento não é outra coisa senão o próprio trabalho:

> Ora, é precisamente a transformação da natureza pelo homem, e não a natureza apenas enquanto tal, que é o fundamento mais essencial e o mais direto do pensamento humano e a inteligência do homem aumentou na medida em que ele aprendeu a transformar a natureza.

Nesta direção, Leontiev (1978) estabelece as bases para a compreensão da relação entre trabalho, consciência e pensamento. O referido autor (1978) afirma que a atividade cognoscitiva, ou seja, o conhecimento da operação a ser executada com o instrumento construído na e pela atividade vital humana, o trabalho, é condição para o aparecimento da consciência. Ele postula, portanto, a relação entre a consciência dos fins da atividade e a produção de instrumentos, que só podem ser elaborados e usados na medida em que o homem tem consciência do modo como os utilizará em sua atividade produtiva:

> **O fabrico e uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da ação de trabalho.** Mas a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas. O uso do machado, por exemplo, não responde ao único fim de uma ação correta; ele reflete objetivamente as propriedades do objeto de trabalho para o qual se orienta a ação. O golpe do machado submete as propriedades do material de que é feito esse objeto a uma prova infalível; assim se realiza uma análise prática e uma generalização das propriedades objetivas dos objetos segundo um índice determinado, objetivado no próprio instrumento. Assim **é o instrumento o portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional,** da primeira generalização consciente e racional (LEONTIEV, 1978, p. 82 – grifos nossos).

Nesta passagem, Leontiev (1978) aborda uma importante característica da consciência humana, ao afirmar que durante a elaboração de instrumentos se deu a primeira abstração, a primeira generalização consciente e racional. Isso significa dizer que o processo de elaboração de instrumentos não é determinado por um motivo biológico imediato (por exemplo, a necessidade de alimento), mas só adquire sentido mediante o conhecimento do futuro emprego do instrumento. Além disso, a elaboração do instrumento depende da capacidade humana de sintetizar a sua função social, pois, do contrário, esse instrumento se tornaria inútil. Em outras palavras, os instrumentos só podem ser elaborados e usados na medida em que o homem tem consciência do modo como os utilizará em sua atividade produtiva. Em síntese, portanto, a atividade cognoscitiva e teleológica são características centrais da consciência humana:

> Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado para a caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, primeira forma de atividade consciente (LURIA, 1979a, p. 76).

Ao discutir o papel específico da consciência humana, Leontiev (1960a) retoma o postulado marxista de que o que caracteriza a existência humana é justamente a capacidade de satisfazer e criar continuamente novas necessidades por meio do trabalho. Nessa direção, o referido autor afirma que se faz necessário que, antes de sua realização, o projeto esteja "(...) em sua cabeça, na forma de representação consciente, ou seja, de uma imagem daquilo que vai produzir, (...) submetendo aqueles objetos que existem só mentalmente, unicamente na forma ideal, como produtos das impressões reais" (LEONTIEV, 1960a, p. 88), ou seja, como futuras objetivações. A transformação da realidade exige, portanto, que primeiro o homem determine mentalmente suas ações e as condições para sua execução, ou seja, pense e planeje sobre seu trabalho. Somente a consciência humana garante esta possibilidade:

> Só ele [o ser social] é capaz de agir teleologicamente, só ele propõe finalidades e antecipa metas – em suma, só ele dispõe da capacidade de projetar. Só ele cria produtos e artefatos, representações e símbolos que ganham objetividade na medida em que concretizam projetos e, assim, tem uma experiência que transcende a(s) existência(s)

> singular(es) do(s) seu(s) criador(es*)* (PAULO NETTO e BRAZ, 2007, p. 41).

Os fundamentos acerca do caráter teleológico da consciência podem ser buscados em Luckás (2004, p. 89), que afirma que a consciência está diretamente vinculada à capacidade de escolha e decisão. Quando o homem primitivo escolhe uma pedra entre muitas, o faz *"(...) através de um ato de consciência que já não possui caráter biológico*". Isso porque a pedra, tal como se encontra na natureza, não contém as propriedades que o homem lhe atribui, por exemplo, ao transformá-la em uma faca.

O autor (2004) ressalta ainda que a elaboração de instrumentos consiste em um processo complexo que não envolve um único ato de decisão, mas cria uma cadeia de ações, que tem uma finalidade, unindo pensamento e ação*:* "(...) cada **movimento individual** no processo de talhar, raspar, etc., deve ser **pensado corretamente** (baseando-se no reflexo da realidade), deve estar corretamente orientado para um fim, tem que ser realizado manualmente e de maneira correta". (LUCKÁCS, 2004, p. 90 – grifos nossos). Quando isso não acontece, o objetivo da ação deixa de existir, e, em conseqüência, a pedra continua a ser apenas um ser natural. A atividade produtiva, portanto, seria impossível se seu processo, bem como suas etapas não fossem determinadas previamente por meio da mediação do pensamento.

Em síntese, é possível afirmar que, partindo do referencial do materialismo histórico e dialético, o pensamento **é, dialeticamente, processo e produto do trabalho humano com a mediação de instrumentos, e, portanto, pressupõe uma unidade com a ação, bem como uma finalidade.**

2. Tipos de pensamento

No texto "Tipos de pensamento: pensamento e cognição sensorial", Leontiev (1980) aborda três formas distintas de pensamento: o chamado pensamento motor-vívido, que se encontra entrelaçado com a ação prática; o pensamento por imagens, que não envolve propriamente a ação prática, mas sim a configuração da realidade (LEONTIEV, 1978) e, por fim, o pensamento em palavras ou discursivo.

No que se refere à primeira modalidade de pensamento, qual seja, o pensamento motor-vívido ou prático, Leontiev (2005b) afirma que o desenvolvimento da tecnologia fez com que se investigasse o pensamento manual ou pensamento técnico e não apenas o pensamento discursivo. Nesta mesma direção, Vigotski (2000a) afirma que o

pensamento verbalizado não contempla todas as formas existentes de pensamento e de linguagem. Assim,

> Há uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com o pensamento verbal. Como mostrou Bühler, aqui deve ser situado, antes de mais nada, o pensamento instrumental e técnico e todo o campo do chamado intelecto prático, que só ultimamente tornou-se objeto de investigações intensas. Além disso, as investigações desenvolvidas pelos psicólogos da Escola de Würzburg demonstraram que o pensamento pode funcionar sem nenhuma imagem verbal ou movimentos de linguagem detectáveis pela auto-observação. (...) De igual maneira, não há nenhum fundamento psicológico para se considerar que todas as formas de atividade verbal sejam derivadas do pensamento (VIGOTSKI, 2000a, 139-140).

Vigotski (2000a) explica ainda que não se pode afirmar que o indivíduo está fazendo uso do pensamento quando, por exemplo, repete um poema anteriormente memorizado. Portanto, nem todo processo que envolve a linguagem é pensamento.

Leontiev (2005a) remete as origens dos estudos sobre pensamento prático à Gestalt, mais especificamente aos experimentos realizados por Köhler com macacos em laboratório. Em outro texto, o referido autor (1960b, p. 78) detalha esses experimentos, demonstrando que, quando treinados, eles são capazes de resolver problemas bastante complexos:

> (...) os macacos respondem com sua conduta não somente à qualidades isoladas dos objetos e as conexões mais simples entre eles, mas também a relações bastante complicadas. Assim, por exemplo, se um macaco não pode alcançar com a mão um objeto, então, para consegui-lo utiliza um pau ou, em outros casos, põe uns caixotes sobre outros e sobe neles. Nos experimentos feitos no laboratório de Pavlov, um macaco aprendeu a utilizar "chaves de madeira" para abrir uma caixa e escolhia exatamente a "chave" que correspondia ao orifício da fechadura.

Leontiev (1960a, p. 78) afirma que Pavlov, após analisar tais comportamentos, definiu-os como "pensamento manual ou concreto", em virtude da capacidade dos macacos de formar conexões temporais complexas, bem como "associação de associações"

As pesquisas de Köhler foram imediatamente refletidas em estudos de psicologia infantil. Bühler e, posteriormente, outros autores publicaram estudos realizados em crianças pequenas, usando o mesmo método de Köhler. As tarefas eram as mesmas: imaginar onde posicionar uma cadeira para alcançar os brinquedos que tinham sido

pendurados no alto, rolar uma bola ao longo de uma estrutura parecida com um labirinto; trabalhar com um objeto, uma gaiola e uma criança, na qual a última estivesse fora da gaiola e conseguisse tirar o objeto de dentro da gaiola. Em resumo, um vasto número de métodos foi inventado, mas havia uma característica comum entre eles: "(...) estavam relacionados ao pensamento num sentido bastante amplo e não se limitavam às áreas da inteligência e do pensamento discursivo" (LEONTIEV, 2005a, p. 31).

A segunda modalidade de pensamento[31] descrita por Leontiev (2005a) é chamada de pensamento por imagens, justamente porque o sujeito se relaciona com o objeto predominantemente por meio da formação de um plano perceptivo em relação à realidade:

> (...) a ênfase não é provavelmente tanto no aspecto motor ou prático (isto é, as ações com os objetos, a ação com objetos, a imaginação de alguma coisa sobre o objeto), mas a imagem, a representação, em sua natureza sensorial ou naquilo que se movimenta por si só (LEONTIEV, 2005a, p. 31).

Leontiev (2005a) usa o eidetismo como um exemplo extremo da expressão desta forma de pensamento, que consiste na forma essencial de relação do homem com a realidade. Jaensch (apud VYGOTSKI e LURIA, 1996, p. 110) descreve o eidetismo como a capacidade do indivíduo de reproduzir visualmente de maneira literal um objeto imediatamente após vê-lo, ou mesmo depois de um intervalo de tempo:

> (...) mostra-se à criança eidética alguma figura complicada, com número muito grande de detalhes, durante certo intervalo de tempo (cerca de 10-30 segundos). A seguir, a figura é retirada e diante da criança o experimentador coloca uma tela de cor cinza, sobre a qual a criança continua a ver a figura ausente com todos os detalhes, e começa a contar pormenorizadamente o que tem diante de si, lendo os letreiros e assim por diante.

De acordo com Leontiev (2005a), o pensamento por imagens era avaliado, por exemplo, na seleção de candidatos para o estágio de treinamento para mecânico. O objetivo era verificar como eles lidavam com problemas envolvendo pensamento espacial, ou seja, problemas que guardavam relações percebidas de modo imediatamente "mecânico", ou que podiam ser reveladas através da testagem direta da

[31] Entende-se que essa distinção entre pensamento prático e pensamento por imagens tem uma finalidade didática, pois elas encontram-se estreitamente inter-relacionadas. A ação sobre um objeto não se dá sem a configuração da realidade (no caso dos animais) ou a representação (no caso seres humanos).

percepção mecânica. O autor esclarece que essa habilidade pode ser confundida com a percepção: "Isto não é percepção, isto é pensamento, mas não na forma tradicional do pensamento discursivo" (LEONTIEV, 2005a, p. 30).

Entende-se que nos símios a visão também tem um papel fundamental. Estes animais apenas são capazes de fazer uso de dois objetos, que podem constituir um instrumento caso eles se encontrem em seu campo visual; caso contrário, o animal não consegue estabelecer relações entre eles. Entretanto, é importante frisar que uma das características do comportamento animal consiste justamente na **impossibilidade da formação de idéias,** em virtude da limitação do seu reflexo psíquico:

> (...) Köeler demonstrou com a precisão da análise experimental que é justamente a influência de uma situação verbal presente o que determina o comportamento do chimpanzé. Bastou (sobretudo no início das experiências) que a vara que usavam para alcançar a fruta atrás das grades fosse movimentada lentamente, de modo que o instrumento (a vara) e o objeto (a fruta) não pudessem ser vistos num só relance para que a solução do problema se tornasse muito difícil e freqüentemente impossível. (...) Köeler considera que a presença visual real de uma situação bastante primitiva é uma condição metodológica indispensável em qualquer investigação metodológica do intelecto do chimpanzés, **condição sem a qual seu intelecto não poderia funcionar**. [Köeler] conclui que as **limitações inerentes ao processo de criação de imagens (ou ideação) são uma característica básica do comportamento intelectual do chimpanzé** (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 110).

As imagens sensíveis podem ser compreendidas como "(...) uma forma universal de reflexo mental" (LEONTIEV, 1983, p. 65), engendradas pela atividade objetiva do sujeito. Entretanto, o autor ressalta que no ser humano, as imagens sensíveis apresentam uma qualidade diferenciada da que existe entre os animais: **o significado.**

Portanto, do exposto acima, se pode afirmar que o pensamento prático e o pensamento por imagens constituem uma forma primária de pensamento. Apesar de suas especificidades, elas são comuns a animais e seres humanos, embora haja uma diferença qualitativa nos últimos: a presença de significados. Nesta direção, Leontiev (1978, p. 85) afirma que, enquanto a inteligência é comum a seres humanos e animais, o pensamento verbal abstrato é especificamente humano, uma vez que ele se encontra estreitamente vinculado às generalizações elaboradas em sociedade:

> Os fins da ação intelectual do homem não são apenas sociais por natureza; vimos que os modos e os meios desta ação são igualmente

> elaborados socialmente. Por conseqüência, quando aparece **o pensamento verbal abstrato, ele não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, a saber, os conceitos verbais e as operações lógicas, igualmente elaboradas socialmente** (grifos nossos).

O pensamento verbal abstrato, a terceira e última modalidade de pensamento discutida por Leontiev "(...) pressupõe a presença de conceitos verbais, significados. Este é o pensamento discursivo, este é o pensamento lógico, este é o pensamento verbal". O pensamento deve ser entendido como "(...) um processo com o auxílio do qual podemos, através da **mediação**[32], julgar aquilo que está escondido de nossa percepção sensorial" (LEONTIEV, 2005a, p. 32 – grifos nossos). Essa definição remete a outra, que destaca a relevância atribuída à mediação como um aspecto determinante do pensamento:

> (...) o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata. O homem, por exemplo, não percebe os raios ultravioletas, mas nem por isso desconhece a sua existência e as suas propriedades. Que torna possível este conhecimento? Ele é possível pela via de **mediações.** É esta a via que é a via do pensamento. O seu princípio geral é que submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que nos não são diretamente acessíveis (LEONTIEV, 1978, p. 84, grifos nossos).

Leontiev (2005b) esclarece que o pensamento é uma forma específica de reflexo psíquico, distinta de outra modalidade de reflexo psíquico bem mais abrangente, que é a percepção sensorial. O que distingue a percepção do pensamento é justamente o caráter mediado do último, ou seja, a capacidade de estabelecer relações entre coisas, que é ausente na percepção:

> Quando falamos sobre reflexo psíquico, estamos primariamente lidando com reflexo sensorial direto. E essa forma não esgota todas as formas de reflexo. Na verdade, suscita outra forma de reflexo à qual geralmente nos referimos como reflexo do pensamento, reflexo

[32] Para Markus (1974a), a consciência e o conhecimento humano só podem ser compreendidos a partir da natureza da atividade vital humana, isto é, do trabalho, que dirige a satisfação das necessidades não de um modo direto ou imediato como nos animais, mas sim mediado. Esta mediação se apresenta em Marx, segundo o autor, de duas formas: 1. "como o instrumento de trabalho que o homem insere entre ele e o objeto de sua necessidade; e 2. como a atividade de mediação, o próprio trabalho, que antecede e torna possível a utilização do objeto" (p. 51).

> cognitivo ou simplesmente pensamento – lado a lado com os processos de percepção. De alguma forma, elas diferem dos processos de reflexo sensorial, dos processos de sensação e percepção, com os quais lidamos na primeira parte deste curso. Naturalmente, foi necessário encontrar aquele que é específico para o pensamento – onde é necessário distinguir pensamento de percepção. E então temos a resposta: **o pensamento é distinguido pelo seu caráter mediado ao contrário do reflexo sensorial, que é imediato**. (...) Aqui temos uma indicação da característica especial dessa forma de reflexo psíquico (LEONTIEV, 2005b, p. 42 – grifos nossos).

O autor (2005b) defende a necessidade de ir além das informações imediatas obtidas por meio dos órgãos sensoriais. **A mediação se estabelece justamente na tentativa de superar o conhecimento aparente obtido por meio da percepção, atingindo sua essência.** Como exemplo, Leontiev (2005a) cita um processo por meio do qual o indivíduo pode ter uma idéia acerca da dureza de um objeto, usando um segundo objeto e friccionando os dois:

> O limiar da minha sensitividade "músculo-cutânea", como nós sabemos, é mais bruta e tem um alcance razoavelmente pequeno. Essencialmente, eu tenho que ir além dos limites daquele alcance, isto é, ir além dos limites das capacidades que me são concedidas pelos meus órgãos de percepção, meus órgãos sensoriais. Como eu faço isso? Eu não posso distinguir entre a resistência desse material e deste. Eu tento tocar neles. Ele é duro e o outro também é. Eles são igualmente duros. Isto está além das limitações das potencialidades da minha percepção sensorial. Eu posso responder a essa questão na base desta interação dada – "eu objeto" e "objeto-eu". Então, eu interajo com o objeto e eu digo que eles são ambos duros, mas eu não posso fazer a distinção entre ambos. Mas agora (...) eu tentarei outra coisa. Eu farei isso: eu arranharei aqui e verei: não há arranhado, e agora algo mais acontece: eu arranho lá – e um arranhado aparece. O que foi que eu fiz? Eu introduzi, eu determinei uma interação entre dois objetos e mudei um deles e eu pude concluir – eu emiti um julgamento – sobre a propriedade de outro. Aquele objeto se mostrou mais duro. Eu não sabia qual não era capaz para encontrá-lo. Isso foi além dos limites acessíveis por meus órgãos sensórios (LEONTIEV, 2005a, p. 36-37).

Portanto, segundo Leontiev (2005a; 2005b), o pensamento consiste em um processo de transformação do que é imediatamente inacessível – ou seja, incapaz de ocasionar um impacto imediato nos receptores sensoriais – em algo acessível, por meio do que é acessível: "O pensamento é (...) processo de transição do não conhecimento ao conhecimento" (LEONTIEV, 2005b, p. 42).

Entretanto, o psicólogo soviético (2005a) deixa claro que não são todas as

situações em que é possível extrair conclusões acerca do objeto por meio de interações práticas, como no exemplo acima. Há situações mais complexas, em que a aparência do objeto somente é superada por meio de múltiplas mediações **teóricas**. A teoria é, portanto, um instrumento psicológico, ou, como define Leontiev (2005a, p. 39), **um guia que impede que o homem se limite à esfera do pensamento prático, empírico**:

> Se o objeto é mediado muitas vezes, então eu tenho de passar através do caminho da mediação e isso é praticamente impossível a menos que o pensamento teórico, que é essencial para a consciência – pensamento que não conta diretamente a partir de interações práticas (...). Nós temos de usar algum guia, alguns instrumentos, assim nós **não perdemos o nosso caminho**. E esses instrumentos, o significado, o guia, são os instrumentos lógicos que **não nos deixam perdermos** - pelo contrário, eles mostram-nos o caminho (grifos nossos).

Leontiev (2005a, p. 39) relata a existência de uma tarefa a ser cumprida – medir o tamanho de uma árvore. Entretanto, a realidade objetiva impõe limites que impedem o homem de atingir seu objetivo por meio da prática. **O pensamento teórico, engendrado pelo domínio do conhecimento acerca da álgebra linear**, permite superar estes limites intransponíveis impostos pelo conhecimento prático:

> Eu preciso determinar o tamanho da árvore, mas há um rio entre eu e a árvore. Este é assustadoramente frio e eu não estou planejando nadar no rio. Eu não planejo pegar pneumonia. E em qualquer situação, eu não posso atravessar o rio. Eu não posso nadar e eu não tenho os meios necessários. Eu não posso caminhar para a árvore. Mas eu preciso ir ou não? Eu posso substituir o processo prático por um processo teórico da medida da distância até a árvore? Quem não conhece geometria elementar, a qual ensina como calcular tal valor? Eu posso fazer isso. **Para tanto, há uma teoria e um pensamento teórico. Nós estamos sempre encurtando caminhos. Nós incorporamos conexões teóricas, com as quais nós estamos ampliamos nosso pensamento,** e nós determinamos os ângulos. Nós determinamos dois ângulos, nós calculamos o resto – e não há necessidade de atravessar o rio. E isto é chamado de cálculo teórico (grifos nossos).

Nesta mesma direção, Leontiev (1978, p. 84) afirma que o homem não vê os raios ultravioletas, mas isso não significa que ele desconheça sua existência e suas propriedades. O conhecimento acerca de algo imperceptível é possível por meio das mediações. Assim, o pensamento tem um "princípio geral", qual seja, "(...) submetermos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí

percebemos, as propriedades que nos não são diretamente acessíveis".

Em outro texto, chamado "A gênese do pensamento humano", Leontiev (2005c, p. 56) afirma que, por **meio do desenvolvimento do pensamento, o homem encurta cada vez o caminho por meio da qual busca compreender as múltiplas determinações do real**:

> É incrível que os mais longos caminhos do pensamento sejam encurtados pelo desenvolvimento de formas de pensar. E não precisamos conduzir longas cadeias de experimentações. Usamos o caminho curto. E o enigma do pensamento é o enigma de mover-se deste longo, teoricamente delineado caminho para o mais curto, para o extraordinariamente curto.

O pensamento verbal abstrato "(...) não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, a saber, **os conceitos verbais e as operações lógicas[33],** igualmente elaboradas socialmente" (LEONTIEV, 1978, p. 85).

Leontiev (1978) é claro em afirmar que "A aptidão para o pensamento lógico só pode ser resultado da apropriação da lógica, produto objetivo da prática social da humanidade" (p. 169-170). Isso significa dizer que a lógica tem sua base na apropriação da atividade objetivada nas mais elevadas produções humanas ao longo da história, transformadas em conteúdos curriculares. Esta afirmação comprova a **primeira hipótese** defendida neste estudo, qual seja, a de que a "educação para o pensamento" preconizada pelos defensores do ideário do aprender a aprender, concebendo o desenvolvimento do pensamento mediante a mínima apropriação dos conhecimentos científicos, não ultrapassa os estreitos limites do pensamento empírico.

No que se refere aos conceitos verbais ou conceitos científicos, Vigotski (2000b) afirma ainda que o seu desenvolvimento é uma das questões práticas de imensa importância – talvez até a tarefa primordial – da educação escolar. Os conhecimentos científicos "(...) contém a chave de toda a história do desenvolvimento mental da criança e [parece] ser o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento infantil" (p. 241). Justamente pela relevância dos conceitos científicos para o desenvolvimento mental da criança, o autor reclama a falta de conhecimento sistematizado acerca desse assunto.

O desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre no interior do processo

---

[33] Dentre as operações lógicas do raciocínio estão: a análise e síntese, a comparação, a generalização e a abstração.

educativo, no qual se estabelece uma "(...) colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores das crianças com o auxílio e participação do adulto". É importante frisar que esse amadurecimento não deve ser entendido como um processo natural, em que os aspectos biológicos são preponderantes sobre as condições materiais de vida e educação. Para Vigotski (2000b), esse desenvolvimento ocorre, sobretudo, na medida em que o professor faz a mediação entre as formas superiores de conhecimento humano e a criança.

Vigotski (1996, p. 78-79) defende que o pensamento por conceitos possibilita a compreensão das relações internas existentes em um determinado objeto:

> O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio de nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com a ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com a realidade, significa incluí-lo em um complexo sistema de fenômenos.

Para Vigotski (1995b), a tarefa da análise científica consiste em revelar as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno. Somente assim a análise é capaz de superar a sua mera descrição e volta-se para a sua explicação, ou seja, para a sua essência, revelando as múltiplas determinações do fenômeno:

> (...) a verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar ou por de manifesto as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno. Dessa forma, a análise se converte de fato na **explicação científica** do fenômeno que se estuda e não apenas em sua **descrição** do ponto de vista fenomênico (VYGOTSKI, 1995b, p.101 – grifos nossos).

Vigotski (2000b) demonstra ainda que o domínio do conhecimento científico não é um peso morto que o aluno é obrigado a levar consigo ao longo de sua vida, mas é justamente a apropriação deste conhecimento que assegura a possibilidade do pensamento se livrar do "cativeiro" do pensamento cotidiano, ascendendo a formas mais complexas de análise do real:

> Pode-se dizer que o domínio de uma língua estrangeira eleva tanto a língua materna da criança a um nível superior quanto o domínio da álgebra eleva ao nível superior o pensamento matemático, permitindo entender qualquer operação matemática como caso particular de operação da álgebra, facultando uma visão mais livre, mais abstrata e generalizada e, assim, mais profunda e rica das operações com números concretos. Como a álgebra liberta o pensamento da criança da prisão das dependências numéricas concretas e o eleva a um nível de pensamento mais generalizado, de igual maneira o domínio de uma língua estrangeira por outras vias bem diferentes liberta o pensamento lingüístico da criança do cativeiro das formas lingüísticas e dos fenômenos concretos (VIGOTSKI, 2000b, p. 267).

Esta proposição implica o **rompimento com o caráter prático e utilitário atribuído aos conhecimentos científicos,** tal como preconizam os defensores do ideário do aprender a aprender. Vale lembrar que "(...) toda ciência seria supérflua se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (MARX, 1983, p. 271). Nesta passagem, o autor **defende o valor da ciência**, ou seja, do conhecimento teórico, como condição única para que a essência, que não se manifesta diretamente, imediatamente, possa ser compreendida e o homem seja capaz de analisar a totalidade do fenômeno (KOSIK, 2002).

Este processo de amadurecimento dos conceitos científicos se dá, portanto, na medida em que eles entram na zona de desenvolvimento próximo em relação aos conceitos espontâneos[34]. Estes consistem no ponto de partida para a formação de uma nova forma de atividade intelectual, superior e mais complexa. Portanto, se se pretende desenvolver o pensamento abstrato, o ensino não pode se limitar à mera reprodução e repetição dos conceitos espontâneos, que já são de domínio da criança, mas deve utilizá-los como instrumento para gradativa formação dos conceitos científicos. Seu desenvolvimento decorre da transição de uma estrutura de generalização para outra, processo que envolve níveis cada vez mais avançados de abstração. Assim:

> Em qualquer idade, um conceito expresso por palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma nova palavra, ligada a um determinado significado, é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elaborado, culminando o processo na formação de

[34] Vigotski (2000b, p. 251) estabeleceu uma estreita relação entre os conceitos espontâneos, isto é, conceitos que "(...) se originam da experiência vital e direta da criança" e os conceitos científicos, ou seja, "(...) o tipo de conceitos espontâneos superior, mais puro e mais importante em termos teóricos e práticos" (VIGOTSKI, (2000b, p. 260).

verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2000b, p. 246).

Vigotski (2000b) explica que inicialmente, a criança possui poucos conceitos adquiridos e com eles forma uma estrutura de generalizações. Ao organizar essa estrutura, todos os conceitos anteriores são transformados; portanto, "(...) o trabalho anterior do pensamento não se perde, **os conceitos não têm que ser reconstruídos, em cada nova fase e cada significado isolado não tem que fazer todo o trabalho de reorganização da estrutura**" (FACCI, 1998, p. 69 – grifos nossos). A referida autora (1998) explica ainda que os pontos comuns existentes entre os conceitos engendram várias relações entre eles, de modo que um conceito mais simples seja incorporado a um mais complexo. Por exemplo: há o conceito "rosa" e o conceito é "flor". O último supera, por incorporação, o primeiro[35]. Em outras palavras, o conhecimento sensorial (concreto) sofre um processo de superação por incorporação, em virtude das mediações que engendram o pensamento pseudo-abstrato. **Essa mudança de conteúdo constitui uma nova forma, que não é estática, já que as novas mediações formam novos conteúdos que, por sua vez, causam uma nova modificação na forma**.

Nesta direção, Lefebvre (1979, p. 178) afirma que na lógica dialética, a forma demanda necessariamente conteúdo, na passagem do desconhecido ao conhecido:

> O desconhecido é posto não como transcendente e absolutamente exterior, mas ao mesmo tempo, como interior e exterior: exigido, solicitado de dentro pelo movimento do pensamento que avança para o conteúdo e o desconhecido; e, não obstante, exterior num sentido relativo, ou seja, como algo que necessita ser experimentado, povoado, descoberto, a fim de tornar-se conhecido. No que se refere a este desconhecido, o pensamento nada deve afirmar sobre ele, a não ser que se trata de um desconhecido determinado e, portanto, **cognoscível**. (...) **O pensamento se destrói enquanto pensamento a partir do momento em que se separa do conteúdo, a partir do momento em que o conteúdo não é posto como conteúdo (natural e social) do pensamento** (LEFEBVRE, 1979, p. 179 - grifos nossos).

---

[35] Lefebvre (1979) traz uma importante contribuição a essa discussão quando evidencia que o conhecimento, antes de ser apropriado pelo homem tem um caráter mediato. Entretanto, ao ser apropriado, ele se converte em imediato, tornando-se instrumento para a aprendizagem de novos conhecimentos: "(...) um conhecimento superior – um teorema de geometria, por exemplo – só pode se descoberto e compreendido através de operações complicadas. Trata-se de um conhecimento mediato. Conquistado, adquirido e assimilado, esse conhecimento torna-se o meio de adquirir novos conhecimentos; mas, neste momento, ele se apresenta imediatamente ao nosso pensamento. O mediato converteu-se em imediato. A mediação não é simplesmente destruída ao ser negada desse modo. O novo imediato não é apenas o imediato simples, indiferenciado, do início; ele o enriquece, o desenvolve, e só é obtido num nível superior e singularmente aprofundado" (p. 107). Tem-se aqui, portanto, uma relação dialética entre mediato e imediato, em que a negação do mediato consiste no surgimento de uma forma superior e mais desenvolvida de conhecimento.

Esta passagem explicita que, para a lógica dialética, o pensamento não pode ser desenvolvido mediante a mínima apropriação do conhecimento científico, cuja natureza é natural e social - como ocorre na lógica formal. Nesta direção, Lefebvre (1979, p. 101) estabelece uma relação entre desenvolvimento do pensamento e apropriação da cultura:

> **O pensamento, enquanto atividade, não pode ser apreendido fora dos seus produtos, de suas obras, dos objetos aos quais se aplica. É nos objetos e nos produtos do pensamento humano que devemos buscar o pensamento e não à parte.** O pensamento não tem natureza subjetiva pura, "interioridade". A idéia de buscar o gênio de um grande pintor fora de seus quadros seria uma idéia extravagante! (grifos nossos).

Para tratar da natureza da apropriação do conhecimento escolar, far-se-á uma analogia com o processo de apropriação de instrumentos, tal como postulado por Marx (2004) e posteriormente por Leontiev (1978). Ao se apropriar de um instrumento, o homem incorpora as necessidades e capacidades humanas ali objetivadas por gerações anteriores. Isto significa que os objetos humanos não são somente físicos, mas neles há atividade, experiência humana acumulada. A apropriação desta riqueza acumulada nos objetos é um elemento fundamental no processo de humanização dos indivíduos.

Do mesmo modo, o conhecimento científico não equivale a um mero somatório de classificações e conceituações das várias ciências, mas é uma síntese da atividade material e intelectual produzida pelas gerações anteriores. Sua apropriação está estritamente ligada a uma efetiva reorganização dos processos psíquicos das crianças, ou seja, a um aumento na qualidade de generalizações conceituais que a aprendizagem confere ao pensamento, ao surgimento de formas especiais de conduta, à modificação da atividade das funções psíquicas e a criação de novos níveis de desenvolvimento humano. Para Kostiuk (1991) o domínio de conceitos cada vez mais complexos favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização, leva à formação e ao aperfeiçoamento de operações lógicas e ao desenvolvimento da curiosidade e independência na apropriação do conhecimento.

Mas, como se dá esse processo de compreensão da realidade, por meio do pensamento? O pensamento teórico possibilita ao homem conhecer o fenômeno tendo como ponto de partida e de chegada a realidade material. A análise deste fenômeno se dá por meio de mediações teóricas, ou seja, abstrações. O fenômeno se converte, então,

em concreto pensado, a fim de que a partir de então se produza uma síntese que revele a essência deste fenômeno e, portanto, uma melhor compreensão do mesmo: "(...) o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado" (MARX, 1987, p. 17).

Lefebvre (1979) afirma ainda que o pensamento, quando compreendido no interior da lógica dialética, deve atender a três categorias fundamentais, quais sejam: relação quantidade e qualidade, movimento e contradição.

No que se refere à relação quantidade e qualidade, o referido autor (1979) afirma que "(...) o pensamento é, e só pode ser, transição, movimento, passagem de um grau a outro, de uma determinação a outra". Nesta direção, "(...) o pensamento se afirma como movimento de pensamento ao mesmo tempo em que pensamento do movimento, isto é, conhecimento do movimento objetivo". Esta separação cumpre um fim didático, pois, na realidade, os dois aspectos estão em constante movimento.

Conforme Prado Jr., (1969, p. 602), a dialética concebe o processo de desenvolvimento dos fenômenos no e pelo movimento,

> (...) como um desenvolvimento que passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes a mudanças aparentes e radicais, a mudanças qualitativas; onde as mudanças qualitativas não são graduais, mas rápidas e súbitas, e se operam por saltos, de um estado a outro; estas mudanças não são contingentes, mas necessárias; resultam da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais.

O pensamento opera por meio de contradições determinadas, e, portanto, "pensáveis". Assim, "(...) o pensamento atravessa essas contradições e, depois, as relaciona; descobre a relação e a unidade entre elas, determina as contradições em sua unidade e o movimento que as atravessa". Por fim, o movimento do pensamento "**introduz o novo**" – que não é apenas diferente, como na lógica formal. Assim, "(...) cada grau novo se manifesta através de um salto do pensamento vivo que avança" (LEFEBVRE, 1979, p. 178-179).

Em síntese, o caráter qualitativo do pensamento, como resultado da acumulação da quantidade, supera a idéia de desenvolvimento gradual, uma mera continuidade do quantitativo, como preconiza a lógica formal; mas configura-se como um movimento súbito, um salto. Na lógica dialética, a relação entre a quantidade e qualidade engendra sempre o novo.

Pode-se afirmar que as categorias mediantes as quais se analisa o desenvolvimento do pensamento a partir da lógica dialética engendram **a necessidade de formas superiores de mediações teóricas, que se expressam por formas mais complexas de conhecimento científico.** Nesta direção, esta perspectiva se opõe a premissa da mínima apropriação da cultura, defendida por Dewey, Piaget, Delval, Perrenoud, Tardif e Schön.

3. O desenvolvimento do pensamento determinado pela apropriação de formas superiores de cultura

Leontiev (2005a, p. 29), fazendo referência ao material etnográfico obtido por pesquisas científicas ou mesmo por expedições que tiveram contato com diferentes culturas, afirma que "Este material etnográfico indica que o processo de pensamento resulta diferentemente em um número de pessoas com um baixo nível de desenvolvimento sócio-econômico – há certas singularidades".

Uma pesquisa pioneira no campo da influência das culturas sobre os processos psicológicos foi planejada por Vigotski e Luria e realizada por este e por uma equipe no início da década de 30 do século passado. Seu objetivo era o de compreender se as rápidas mudanças sociais, econômicas e educacionais decorrentes do processo revolucionário influenciavam ou não o desenvolvimento do pensamento de diferentes grupos sociais localizados nas aldeias do Uzbequistão e da Khirgizia, na Ásia Central. Esta população integrava as massas campesinas e era composta de dois grandes grupos: o primeiro deles era analfabeto e vivia em vilas remotas, praticando agricultura familiar, com um baixo nível de socialização do trabalho, ao passo que o segundo grupo já passava por um processo inicial de escolarização[36] e integrava-se a formas de trabalho socializadas, como era o caso da agricultura nas fazendas coletivas.

Como parâmetro para a compreensão dos dados a serem coletados, Luria (1992, p. 71-73) utilizou uma categorização de diferentes formas de pensamento, em diferentes idades, feita por Vigotski:

[36] Nesta condição, encontram-se três subgrupos: o primeiro deles era composto apenas por mulheres que tinha assistido cursos curtos, a fim de instrumentalizá-las para o trabalho no jardim de infância; o segundo grupo era composto por trabalhadores das fazendas coletivas, que tinham recebido cursos rápidos. E por fim, o terceiro grupo, cujos participantes eram mulheres que faziam o preparatório para o magistério e tinham dois ou três anos de estudo (LURIA, 1988).

> Durante os primeiros estágios do desenvolvimento da criança, as palavras não têm função organizadora da maneira que ela categoriza sua experiência. A criança pequena percebe cada objeto de maneira isolada, não possuindo princípios lógicos de agrupamento. No próximo estágio de categorização, a criança passa a comparar objetos com base num único atributo físico comum, como a forma, cor ou tamanho. Mas, fazendo estas comparações, a criança logo perde de vista o atributo originalmente escolhido para a classificação, e escolhe outro atributo. Como resultado, freqüentemente associa um grupo ou uma corrente de objetos que não refletem qualquer conteúdo unificado. (...) Este modo de agrupamento de objetos não é baseado numa palavra que permita o isolamento de um atributo comum, e que denote uma categoria que inclua logicamente todos os objetos. **Na verdade, o fator determinante da classificação de objetos em complexos situacionais desse tipo chama-se percepção gráfico-funcional, ou a lembrança das relações concretas entre os objetos**. **Vygotski constatou que o agrupamento de objetos de acordo com suas relações nas situações reais é típico de crianças na fase da pré-escola e da escola elementar. Quando as crianças atingem a adolescência, não fazem mais generalizações com base em suas impressões imediatas.** Ao invés, classificam isolando determinados atributos dos objetos. Cada objeto é colocado a uma determinada categoria, sendo relacionado a um conceito abstrato. Depois de estabelecerem um sistema para incluírem diversos objetos numa mesma categoria, os adolescentes desenvolvem um esquema hierárquico-conceitual, que expressa graus cada vez maiores de "semelhança". Por exemplo, uma rosa é uma flor, a flor é uma planta, a planta é parte do mundo orgânico. Uma fez efetuada a transição para esta modalidade de pensamento, a pessoa passa a enfocar primordialmente as relações "categóricas" entre os objetos, e não mais a maneira concreta pela qual eles interagem em situações reais. (...) **O pensamento categórico não é apenas um reflexo da experiência individual, mas é uma experiência coletiva que a sociedade pode veicular através de seu sistema lingüístico. Este uso de critérios sociais amplos transforma o processo de pensamento gráfico-funcional num esquema de operações lógicas e semânticas, nas quais as palavras tornam-se as principais ferramentas de abstração e generalização** (grifos nossos).

Como o desenvolvimento do pensamento conceitual depende da educação formal, a hipótese de Luria (1992) era a de que a capacidade de abstrair e generalizar somente seria encontrada em indivíduos que tiveram acesso, de algum modo, à educação formal. Entretanto, como a grande maioria dos entrevistados foi privada desta condição, interessava saber de que modo, ou seja, sob que princípios, estes indivíduos agrupavam os objetos que faziam parte da sua vida cotidiana. Luria (1988) demonstra que os indivíduos analfabetos adultos se relacionavam com a realidade predominantemente a partir de formas de pensamento originadas a partir da experiência prática extraída de seu ambiente cultural. Os sujeitos

> (...) tendiam a considerar a tarefa uma tarefa prática, de agrupar objetos de acordo com seu papel numa situação em particular, e não como uma operação teórica de classificá-los a partir de um atributo comum. Como resultados, cada um dos sujeitos agrupava os objetos de maneira idiossincrática, dependendo da situação gráfica particular que tinha em mente. Os grupos concretos que nossos sujeitos criavam com base nesse pensamento "situacional" eram extremamente resistentes à mudança. Quando tentávamos sugerir qualquer outra maneira de agrupar os objetos baseados em princípios abstratos, eles geralmente rejeitavam, insistindo que tal arranjo não refletia as relações intrínsecas entre os objetos, e que a pessoa que adotara tal agrupamento era "estúpida". Em casos esparsos, consentiam na possibilidade de empregar um tal meio de classificação e, mesmo assim o faziam relutantemente, convencidos de que isto não era importante. Só a classificação feita com base na experiência prática os tocava como sendo apropriada ou importante (LURIA, 1992, p. 73-74).

A passagem acima evidencia que estes indivíduos tinham dificuldades em compreender os experimentos propostos a partir do uso do pensamento abstrato, pois este se encontrava ainda pouco desenvolvido. A relação destes indivíduos com a realidade se dava, portanto, por meio das recordações do emprego dos objetos em sua vida real. Em síntese: "Essa tendência em contar com operações usadas na vida prática foi o fator controlador no caso de pessoas analfabetas e que não tinham recebido qualquer instrução" (LURIA, 1988, p. 50). Seu pensamento era **gráfico-funcional**, ou seja, concreto, prático-utilitário; sinônimo do que Leontiev (2005a) definiu como sendo pensamento motor-vívido, já que se encontra entrelaçado com a ação prática.

Já os sujeitos cuja atividade principal era o trabalho prático, mas que tiveram um pequeno contato com o processo de escolarização formal confundiram modos teóricos e práticos de generalização. Em outras palavras, elas usavam a classificação categórica, mas, por vezes, empregavam concomitantemente o pensamento gráfico-funcional ou motor-vívido.

Por fim, Luria (1988) relatou que nas situações em que os sujeitos tiveram acesso a alguma forma de escolarização formal, bem como participaram de discussões coletivas versando sobre questões sociais importantes, houve uma rápida transição do pensamento empírico para o pensamento abstrato. Nesse grupo, a palavra tornou-se principal agente de abstração e generalização:

> Quando nossos sujeitos já haviam recebido alguma instrução e, participando das discussões coletivas de assuntos sociais vitais,

> prontamente realizavam a transição para o pensamento abstrato. Novas experiências e novas idéias mudam o modo pelo qual as pessoas usam a linguagem, de maneira que as palavras se tornam o principal agente de abstração e generalização. Uma vez educados, os indivíduos passam cada vez mais a usar a categorização para expressar idéias sobre a realidade (LURIA, 1992, p. 78).

O autor (1988) explica ainda que os conceitos teóricos, sob os quais estão subordinados os práticos, engendraram um sistema lógico de códigos que se tornou mais complexo na medida em que o pensamento teórico se desenvolveu. Isso permitiu que os sujeitos realizassem operações de dedução e inferência, sem que a experiência direta se fizesse necessária.

O estudo realizado por Luria (1988) comprova duas das teses centrais da psicologia histórico-cultural, que se opõem às teorias analisadas até aqui, que tem como núcleo central o ideário do aprender a aprender: 1) é o aprendizado que produz desenvolvimento mental; 2) **a apropriação dos conhecimentos científicos promove uma modificação qualitativa nos processos de pensamento**:

> Em todos os casos, descobriu-se que mudanças nas formas práticas de atividade, e, especialmente, a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados (LURIA, 1988, p. 58).

Novamente aqui fica claro que os conhecimentos científicos são fundamentais para a passagem do pensamento empírico ou motor-vívido ao pensamento abstrato ou pensamento por palavras, que tem como uma de suas principais características a capacidade de superar o conhecimento imediato, estabelecendo mediações entre conhecimentos e, assim, superar a aparência dos fenômenos.

Em outra obra, Luria (1992, p. 78) faz uma afirmação ainda mais contundente acerca da relação entre desenvolvimento do pensamento e apropriação da cultura: "Os processos de abstração e generalização não são constantes em todos os estágios do desenvolvimento sócio-econômico e cultural. Na verdade, estes processos são, eles mesmos, produto do ambiente cultural".

É necessário reiterar que o pleno desenvolvimento do pensamento, superando por incorporação o pensamento empírico e ascendendo ao pensamento abstrato não é um "*a priori*" dado a todos os homens, mas depende sobremaneira das possibilidades de acesso ao patrimônio humano-genérico. Estas possibilidades encontram-se estreitamente vinculadas à condição de classe e, nesse sentido, defende-se a existência

de apenas duas: aqueles que detêm a riqueza material e intelectual e aqueles que não a tem. Para os últimos, a educação escolar visa à promoção de uma educação voltada ao saber-fazer prático-utilitário, que caminha na contramão da promoção do pleno desenvolvimento do pensamento abstrato.

4. A estrutura da atividade e a estrutura da consciência

A atividade de qualquer organismo vivo é determinada por necessidades materiais e está orientada a satisfazê-las, sob pena dele não mais existir. No caso do homem, as necessidades conscientes ou inconscientes, naturais ou culturais, materiais ou espirituais, engendram diferentes formas de atividade que garantem sua existência como organismo ou como pessoa no interior das relações ambientais ou do processo produtivo (PETROVSKI, 1985).

> A necessidade material, enquanto motor do processo de reprodução individual e social, é a que realmente põe em movimento o complexo de trabalho, e todas as mediações, de acordo com o ser, estão presentes só para satisfazer esta necessidade (LUKACS, 2004, p. 39).

Em consonância com essa idéia, de acordo com Leontiev (1960a), a primeira condição para o surgimento da atividade é a existência de uma necessidade, seja ela material (por exemplo, necessidade de água, de alimento) ou ideal (necessidade de adquirir conhecimento). Assim, ao se expressar uma necessidade se está, ao mesmo tempo, expressando o fim ou objetivo da atividade. Esse fim precisa se objetivar em um objeto, seja ele material ou ideal. O objetivo, portanto, tem sempre um caráter teleológico, equivale ao resultado final da atividade e expressa o conteúdo da atividade. Este conteúdo não é algo inerente ao homem, mas é determinado pelas condições de sua vida material. Assim, é apenas no objeto que o homem encontra os meios para satisfazer essa necessidade, ou, em outras palavras, a necessidade se objetiva no objeto.

Leontiev (1978) desenvolve seus estudos a partir da concepção de atividade proposta por Vigotski (1991)[37], procurando explicitar o modo como a atividade externa se interioriza e termina por constituir e reorganizar os processos psíquicos humanos. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento psicológico caminha do social para o

[37] Vigotski postula que as funções psicológicas superiores existem concretamente na forma de atividade interpsíquica nas relações sociais antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica. "Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas" (VYGOTSKY, 1991, p. 14).

individual, ou seja, as funções psicológicas superiores existem concretamente na forma de atividade interpsíquica, nas relações sociais (entre as pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (em nível interno, individual). Mediante o processo de internalização da atividade social ocorre a transformação deste conteúdo em funções psicológicas superiores, especificamente humanas. Na passagem que segue, Leontiev (1978) faz referência ao projeto de continuidade do trabalho iniciados por Vigotski, evidenciando a necessidade de estudos que tratem justamente da estrutura da atividade e sua internalização:

> Esta concepção considerava a atividade psíquica como uma forma particular de atividade – produto e derivado do desenvolvimento da vida material, da atividade exterior material, que se transforma no decurso do desenvolvimento sócio-histórico em atividade interna, em atividade da consciência; assim, o problema essencial continuava a ser o do estudo da estrutura da atividade e sua internalização (LEONTIEV, 1978, p. 156).

Deste modo, a atividade interna é secundária, uma vez que se forma no processo de interiorização da atividade objetal externa. Entretanto, vale ressaltar que a internalização não consiste em uma simples passagem da atividade externa à interna, mas se trata da formação desse plano. Nas palavras de Leontiev (1983, p. 79) "(...) o processo de internalização consiste não no fato de que a atividade externa seja introduzida no 'plano da consciência' interna que a precede, a interiorização é um processo no qual precisamente se forma esse plano interno".

Leontiev define atividade como sendo

> (...) uma unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material. Em um sentido mais estrito, isto é, a nível psicológico, esta unidade de vida se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, tampouco um conjunto de reações, **mas sim um sistema que possui uma estrutura, mudanças internas e transformações, desenvolvimento** (LEONTIEV, 1983, p. 66 – grifos nossos).

Nessa direção, a atividade deve ser entendida, então, como "(...) uma unidade de vida do homem que abarca em sua estrutura integral as correspondentes necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações" (DAVIDOV, 1988 p. 59).

Martins (2006) faz uma importante consideração ao explicar o processo de constituição da personalidade: a atividade consiste, para a criança pequena, em uma

meta do processo de desenvolvimento humano. Esta meta está estreitamente vinculada às condições objetivas de sua existência. A riqueza e a diversidade do mundo a que a criança tem ou não acesso determinam, em grande medida, seu funcionamento psíquico, já que, lembrando Marx (1986, p. 46) "(...) a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais". Nesta direção, de acordo com Martins (2006, p. 30):

> (...) é apenas pela análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade, e acima de tudo, o papel da educação em seu desenvolvimento. A qualidade da construção desta atividade é uma conseqüência social, não decorre de propriedades naturais biologicamente dispostas na criança nem da convivência social espontânea.

Martins (2006, p. 30) explica que, embora Leontiev faça uso do termo atividade tanto para se referir à criança quanto ao adulto, é preciso considerar que a criança pequena começa a alçar o processo de desenvolvimento mediante o elemento mais simples, qual seja, a **operação**:

> (...) Leontiev afirma a expressão atividade principal desde o nascimento, dado que requer uma informação importante. Embora o autor adote o "vocabulário" atividade ao se referir inclusive ao bebê, não podemos perder de vista que a todo o momento ele afirma o seu caráter histórico-social. **O significado atribuído à atividade corresponde ao modo/meio pelo qual a criança estabelece relações com a realidade externa, tendo em vista a satisfação de suas necessidades. Assim sendo, torna-se impossível pretender a análise das atividades da criança pequena a partir de critérios idênticos ao que é próprio das atividades dos adultos (existência de motivos conscientes e hierarquizados, mediações conscientes nas articulações entre motivos e fins, intervinculações entre ações, etc.), dado que reafirma a importância da educação infantil, à qual cumpre a função de preparação da referida atividade** (MARTINS, 2006, p. 30, grifos nossos).

Ao fazer tal proposição, Martins (2006) retoma o "método inverso[38]" proposto por Marx (1987) – em que o fenômeno mais desenvolvido explica o menos desenvolvido; entretanto, o contrário não é verdadeiro. No caso, o fenômeno mais

[38]"A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa oferece a chave da Economia da Antiguidade, etc". (MARX, 1987, p. 20).

desenvolvido e complexo é a atividade (que se organiza a partir de operações[39], e, posteriormente, ações[40]). É da atividade que trata Leontiev na maioria de seus textos, pois ele parte da forma mais desenvolvida e complexa alcançada pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento. Entretanto, tal como propõe Martins (2006), para compreender uma criança em seu processo inicial de desenvolvimento, faz-se necessário iniciar a análise pelo elemento mais simples da estrutura, a operação. Uma criança recém-nascida é um ser "operante", cujo comportamento se caracteriza, essencialmente, por reflexos incondicionados. Aos poucos, o mundo vai sendo apresentado à criança, juntamente com a nomeação dos objetos que o compõe.

Assim, o primeiro ano de vida da criança é caracterizado pelo contato emocional com o adulto, em que a linguagem humana é a ela apresentada (etapa pré-lingüística) e, gradativamente, mediante a relação entre sons e significados, a criança passa ao estágio lingüístico (que se caracteriza pela necessidade de comunicação verbal). O desenvolvimento infantil vincula-se, portanto, de forma estreita, **às condições de aprendizagem promovidas pelos adultos,** sobretudo no que se refere à manipulação dos objetos e a exploração de suas propriedades sensoriais. Em síntese, este período se

---

[39] Leontiev (1978) define operação como a maneira de se executar uma ação, maneira essa que depende das condições nas quais a ação é realizada: "Por operação, entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo fato de que enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, **uma operação depende das condições em que é dado este fim"** (p. 303-304 – grifos nossos). Leontiev (1978) exemplifica essa questão com a situação de uma pessoa que precisa memorizar um poema. Sua ação será memorizá-lo ativamente. Entretanto, como fazê-lo? Se o indivíduo está em casa, pode copiar o texto várias vezes, mas, se encontra-se andando pela rua, será necessário repetir o conteúdo do poema internamente. Em ambos os casos, a ação será a memorização; entretanto, os modos de execução dessa ação, ou seja, as operações serão diferentes, dependendo justamente das condições em que a ação é realizada. Toda ação consciente, para se concretizar, necessita de um conjunto de operações que, anteriormente, foram ações. Leontiev (1978, p. 103) afirma que chamamos de operação "(...) a fusão de diferentes ações parciais numa ação única que constitui a sua transformação em operações". Como exemplo, se pode citar o ato de escrever. No início da apropriação da linguagem escrita, a atividade da criança consistia em uma soma de ações não automatizadas, ou seja, exigindo a constante mediação da consciência para a reprodução de cada uma das letras. Mediante a prática, o treinamento, elas se converteram em operações, tornando-se automatizadas, e, dispensando, portanto, essa constante mediação da consciência. O ato de escrever depende da memorização gráfica de cada uma das letras. Esse processo ocorre por meio de uma cadeia de impulsos motores isolados que responde a apenas um elemento da estrutura gráfica. A prática faz com que essa estrutura seja radicalmente alterada, de modo que o ato de escrever se converte em uma "melodia cinética" única, pois ele não se utiliza mais da mediação da consciência para guiar o seu agir. Quando isso acontece, as ações se transformam em operações que compõem a ação de escrever. Entretanto, quando o indivíduo está aprendendo a escrever, cada uma das operações é na verdade uma ação, que contém um fim independente em si. As operações possibilitam o desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais complexas, bem como o surgimento de novas ações e, por conseqüência, de novas atividades.

[40] Leontiev (1978) define ação como sendo "(...) um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto, (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada" (p. 297-298).

caracteriza essencialmente por operações, ou seja, por um contexto marcado pelas condições objetivas de desenvolvimento.

As mediações entre adulto e criança promovem a complexificação do cortex cerebral e com isso, a partir do segundo ano de vida, uma nova etapa de desenvolvimento infantil é inaugurada. Ela se caracteriza pela **ação** intensamente manipulatória sobre os objetos, bem como pelo interesse da criança na compreensão das ações dos adultos e seus fins específicos, ou seja, a explicitação, por parte dos adultos, da função social dos objetos. Ao final do segundo ano de vida, mediante o desenvolvimento da linguagem simbólica e de várias funções psicológicas (percepção, atenção, memória, etc.), há uma significativa complexificação na organização do pensamento infantil. As ações passam a integrar uma atividade orientada por um motivo[41]. É importante ressaltar que, neste estágio, estas ações são poucas e simples, mas, gradativamente, em virtude do surgimento da consciência, essa estrutura vai se tornando mais ampla.

A brincadeira é a atividade principal da criança na idade pré-escolar (3 – 4 anos) e surge como solução de uma contradição por ela vivenciada nesta fase de seu desenvolvimento. Essa contradição diz respeito ao conflito entre, por um lado, a demanda infantil de conhecer e agir sobre os objetos do mundo externo, já que não basta simplesmente observar um objeto, é preciso que a criança possa agir sobre ele, reproduzindo as ações humanas. A discrepância entre a necessidade de a criança agir sobre os objetos da realidade, reproduzindo o uso social dos objetos e o modo de vida humano, e a impossibilidade de efetivamente realizar tal empreitada - uma vez que não tem ainda condições para tanto - é resolvida na e pela atividade lúdica, no jogo (LEONTIEV, 1978).

Os jogos com regras integram a brincadeira, atividade principal das crianças entre os cinco e seis anos. Durante esses jogos, é desenvolvida na criança a habilidade de se submeter a uma regra, mesmo frente a um estímulo que lhe impele a fazer algo bastante diferente do papel por ela representado na brincadeira, o que faz com que ela se torne capaz de refrear os impulsos que não são condizentes com esse papel. Tal

---

[41] Leontiev (1960b, p. 346) define o motivo da atividade (uma necessidade em desenvolvimento, ou ainda, seu conteúdo) por "(…) aquilo que se refletindo no cérebro do homem excita-o a atuar e dirige essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada". Deste modo, o conceito de atividade está sempre relacionado ao de motivo. Dizendo com outras palavras, a atividade humana se caracteriza por uma coincidência entre os **motivos** e os fins da atividade, de modo que o que estimula o agir humano é o próprio resultado da atividade ideado em sua consciência.

processo cria a capacidade de auto-domínio de suas ações e de seu comportamento. Nas palavras de Leontiev (1988), "Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido" (p. 139). O desenvolvimento do auto-domínio da conduta é uma característica fundamental da personalidade. Leontiev (1988) exemplifica esse processo ao mencionar a brincadeira de estação de trem desenvolvida por um grupo de crianças:

> Babs, representando o papel do vendedor de passagens, também queria comprar um bolo para comer; quando ele já tinha ido ao restaurante e o bolo desejado estava quase na sua mão, o pesquisador foi até o guichê, dizendo: "Eu quero um bilhete para a estação Siver, mas o funcionário saiu". **Babs correu de volta sem conseguir o bolo, pois era necessário, acima de tudo, persistir nas "regras de ação" diretamente associada com o seu papel no brinquedo. Isso não podia ser evitado, os bolos podiam esperar** (p. 139 – grifos nossos).

Partindo destes postulados, Leontiev (1988) tece uma severa crítica à concepção de brincadeira como expressão de fantasias que pouco ou nada tem a ver com a realidade em que a criança vive. Ao contrário, defende que o brincar sempre corresponde à ação das pessoas em relação a um determinado objetivo. Assim, as condições da ação podem mudar, mas nunca o seu conteúdo e sua seqüência. Além disso, vale lembrar que as diferentes ações não são mais executadas considerando apenas o objeto, mas, sobretudo, as relações estabelecidas entre aqueles que participam da brincadeira:

> (...) durante o desenvolvimento destes jogos, a relação humana incluída em seu próprio conteúdo objetivo surge ainda mais claramente neles. O maquinista do trem não apenas "atua com um trem", mas é obrigado, ao mesmo tempo, a estabelecer certas relações com outras pessoas, com o condutor, os passageiros, etc. (LEONTIEV, 1988, p. 135).

No estabelecimento de relações com diferentes indivíduos, que, por sua vez, atuam na brincadeira reproduzindo o real, é que se dá a condição para o surgimento de cadeias de ações, que passam a constituir **a gênese da atividade da criança.**

A atividade é, portanto, uma possibilidade do desenvolvimento que se inicia na infância e se complexifica por meio da brincadeira de papéis. Entretanto, em virtude dos processos de alienação vigentes na sociedade de classes, em muitos casos, os papéis sociais vivenciados pelas crianças se limitam a reproduzir a alienação própria a estes

papéis; tendo como conseqüência o empobrecimento do desenvolvimento da personalidade[42].

A fim de melhor compreender a estrutura da atividade proposta por Leontiev, cabe, ainda analisar: Qual a relação existente entre uma atividade e uma ação? Para responder a esta questão, Leontiev (1978) menciona uma comunidade de caçadores primitivos, na qual cada homem desempenhava uma função no interior da atividade de caça, tomando parte no trabalho social. Para satisfazer as necessidades de alimento, era indispensável que se realizassem ações que não respondiam diretamente a tais necessidades, mas iam contra a sua imediata satisfação. Isso acontecia, por exemplo, quando um dos membros do grupo de caçadores (batedor) afugentava a caça para que outros membros do grupo pudessem apanhá-la em uma emboscada. Poderíamos acrescentar que haveria outros membros que mantinham o fogo acesso para que o animal abatido pudesse ser cozido. Deste modo, no interior de uma única atividade, são desempenhadas várias ações parciais que não coincidem diretamente com o motivo (ou necessidade) que impulsiona a atividade de caça. Assustar o animal e manter o fogo aceso são ações que em si mesmas não saciam a fome, mas o conjunto dessas ações permite a satisfação da necessidade desencadeadora da atividade, coincidindo, dessa forma, o motivo e o objetivo da atividade.

E, então, o que distingue uma atividade de uma ação é o motivo (material ou ideal) que a orienta. Somente se pode definir um determinado processo como sendo uma atividade se analisarmos o seu motivo. Leontiev (1978) exemplifica essa questão com a situação de um estudante se prepara para a realização de um exame lendo um livro de história. Esse processo pode ser chamando de atividade? Ou é apenas uma ação? A resposta a essa pergunta depende da análise dos motivos que impulsionam o estudante a ler o livro. Seguindo com o exemplo, o estudante recebe a visita de um colega que lhe informa que o conteúdo do livro não é necessário para o exame. Diante disso, o estudante pode dar continuidade à leitura ou não. Se o estudante continua a ler o livro, então se pode dizer que o conteúdo do livro era o que o incitava à leitura, constituindo o motivo daquela atividade. Ou seja, a apropriação do conteúdo do livro atendia a uma necessidade de compreender o seu conteúdo. Mas, se o aluno abandona a leitura do livro após saber que seu conteúdo não será cobrado no teste, se pode dizer que o motivo que o incitava a ler o material era outro: a aprovação no exame. Assim, "o

---

[42] Para um maior aprofundamento sobre esta questão, ver Duarte (2006), no capítulo *"Vamos brincar de alienação?" A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada*.

fim da leitura não coincidia, portanto, com o que levava o aluno a ler" (LEONTIEV, 1978, p. 297). A leitura não era, nesse caso, uma atividade, mas sim uma ação.

Tendo em vista o processo de humanização de todos os seres humanos, a vida de cada indivíduo singular deveria ser constituída por uma hierarquia de atividades, que se estruturam em motivos, objetivos, ações e operações. Leontiev (1980) cita um exemplo bastante simples, de uma pessoa faminta. Suas atividades são estimuladas pela comida, ou seja, o motivo da sua atividade é a satisfação dessa necessidade. Para tanto, o indivíduo deve realizar uma série de ações que não estão diretamente relacionadas com a obtenção de comida, como por exemplo, ir ao supermercado comprar, por exemplo, macarrão, voltar pra casa, acender o fogo, colocar uma panela com água sobre o fogo, aguardar a temperatura adequada e acrescentar, por fim, o macarrão. Verifica-se, portanto, que a ação de colocar uma panela no fogo não coincide diretamente, mas apenas parcialmente com o motivo da atividade, entretanto, sem essa ação, seria impossível ao indivíduo saciar a fome.

A hierarquia de atividades e de ações não engloba apenas a vida cotidiana ou privada dos indivíduos, mas se faz presente também nas outras esferas da vida de cada ser humano, como no trabalho educativo. No que se refere à atividade de estudo do aluno, o fim de cada ação (estudar para as provas, fazer tarefa de casa) mantém relação com o objetivo da atividade, que é sua própria humanização, embora esse objetivo não seja alcançado de imediato, mas somente após vários anos de empenho e dedicação.

Quanto à atividade de ensino, o fim de cada ação do professor (preparar aulas, ministrar aulas, tirar dúvidas, preparar provas e exercícios, corrigi-los, etc) também está relacionado de forma indireta ao objeto da atividade educativa, a socialização do saber objetivo em suas formas mais elevadas, sendo que todos os demais motivos devem estar subordinados a esse. **A atividade docente deve ser composta, portanto, por uma série de ações planejadas intencionalmente,** tais como estudar o conteúdo a ser ensinado, elaborar as estratégias de ensino ou ações por meio do qual esse conteúdo será ensinado, ministrar o conteúdo, analisar as ações e operações empregadas pelos alunos durante o processo de apropriação daquele conteúdo etc. Embora cada uma dessas ações seja parcial, elas se relacionam a uma totalidade que tem como objetivo final a ação de ensinar. Entretanto, é necessário explicitar que se trata de uma afirmação relativa à essência "ontológica" do trabalho educativo, ou seja, trata-se de uma potencialidade do trabalho educativo, mas que na sociedade capitalista não se realiza em plenitude para todas as crianças, pertences a diferentes classes sociais.

Portanto, a estrutura da atividade, em seu estado mais elaborado e complexo, é composta por motivos, fins, ações e operações. É importante frisar que essa estrutura é comum tanto para a atividade exterior, ou seja, prática, como para a estrutura da atividade interior, ou seja, teórica. De acordo com Leontiev (1978, p. 119), "(...) a atividade interior inclui sempre ações e operações exteriores, ao passo que a atividade exterior inclui ações e operações interiores de pensamento".

Até aqui se discutiu a estrutura da atividade. A seguir, será abordada a estrutura da consciência. Antes, porém, se faz necessário recuperar sua definição. Assim, a consciência outra coisa não é senão

> (...) um sistema de conhecimentos que vai se formando no homem à medida que este vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas (MARTINS, 2001, p. 64).

A estrutura da consciência é constituída pelo conteúdo sensível, os sentidos e os significados. Embora o conteúdo sensível seja um conceito menos explorado na obra de Leonitev (1978, p. 98) o autor deixa claro que ele não deve ser preterido, como pode ser verificado na passagem que segue:

> Estudamos em detalhe a questão do sentido e da significação porque a sua relação é a dos principais "componentes" da estrutura interna da consciência humana; daqui não decorre, porém, que sejam elas as únicas. Com efeito, mesmo esquematizando as relações complexas inerentes à consciência desenvolvida, não podemos abstrair-nos de uma outra de suas "componentes", a saber: o seu conteúdo sensível.

O conteúdo sensível engendra as bases, as condições para a existência da consciência enquanto tal. O seu desenvolvimento e modificação se dão na e pela atividade do sujeito.

> Todas essas funções constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência, isto é, sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a "matéria subjetiva", por assim dizer, a riqueza sensível, o policromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência do homem (LEONTIEV, 1988, p. 76).

Nessa direção, Leontiev (1978, p. 99) afirma que o conteúdo sensível é a base, a

condição para a existência da consciência humana. Entretanto, ele não é capaz de revelar, por si só, o que a consciência é. Portanto, o conteúdo sensível

> (...) é o tecido material da consciência, que cria a base e as cores do reflexo consciente do mundo. Por outro lado, este conteúdo é imediato na consciência: ele é aquilo que cria diretamente a transformação da energia do estímulo exterior em fato de consciência. **Mas na medida em que este 'componente' é a base e a condição de toda a consciência, ela não exprime em si toda a especificidade da consciência** (grifos nossos).

O conteúdo sensível tem a função de fazer a distinção entre a realidade objetiva e o conteúdo internalizado pelo sujeito:

> A função especial das imagens sensíveis da consciência é acrescentarem realidade às representações conscientes do mundo reveladas ao sujeito. Por outras palavras, é graças ao conteúdo sensível da consciência que o mundo é visto pelo sujeito como existindo não na sua consciência, mas fora da sua consciência, como "campo" objetivo e objeto de sua atividade (LEONTIEV, 1980, p. 63).

Os significados expressam os conceitos, a função social dos objetos, os modos de ação e de comportamento elaborados pela humanidade através dos tempos. **Isso significa dizer que os significados são históricos e não surgem de uma mera "negociação ou de uma troca" entre um e outro sujeito.** É importante frisar também que os significados "(...) refletem os objetos para os indivíduos independentemente de suas relações com **sua** vida, com **suas** necessidades e motivos" (LEONTIEV, 1980, p. 73 – grifos do autor).

> A significação é a generalização da realidade que é cristalizada ou fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistema de significações correspondentes. **A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos**. É deste fato que devemos partir (LEONTIEV, 1978, p. 94 – grifos nossos).

No que se refere à **unidade entre a estrutura da atividade e a estrutura da consciência,** tem-se que "(...) a consciência da significação de uma ação realiza-se sob a forma de reflexo de seu objeto enquanto fim consciente" (LEONTIEV, 1978, p. 80).

Este objeto é determinado social e historicamente e transmitido por meio da linguagem, tornando-se um conteúdo da consciência. O autor exemplifica essa relação entre a estrutura da atividade e da consciência retomando o exemplo do batedor: espantar o animal é o objeto imediato de sua ação e isso se reflete na sua significação, na sua consciência.

> A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. **A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações lingüísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a "consciência real" dos indivíduos** (LEONTIEV, 1978, p. 94 – grifos nossos).

Duarte (2004) faz uma síntese desse processo afirmando que a relação entre a ação e o fim parcial permite estabelecer o significado, apontando, portanto, para o conteúdo da ação. O conteúdo da ação pode ser obtido mediante a resposta da pergunta: "o que o indivíduo faz"?

Já o sentido pessoal é criado ao longo da vida do sujeito, na e pela sua atividade. Um mesmo fenômeno terá sentidos diferentes para indivíduos que estejam alocados em lugares diferentes no interior da sociedade de classes ou na mesma classe. Nessa direção, os sentidos pessoais não são expressões das forças intrínsecas existentes desde o nascimento no interior do sujeito, compondo sua natureza humana (LEONTIEV, 1980). Uma importante característica dos sentidos pessoais é que eles fornecem à consciência humana aquilo que é idiossincrático, isto é, particular e único em cada indivíduo humano.

O sentido é dado pela relação do motivo da atividade com os fins das ações, ou seja, seu motivo: "(...) para encontrar o sentindo pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde" (LEONTIEV, 1978, p. 97). Em outras palavras, o sentido somente pode ser entendido a partir da relação estabelecida entre o motivo e o objeto da atividade, ou, nas palavras de Leontiev (1978, p. 97) "(...) o sentido consciente traduz a relação do motivo com o fim". Duarte (2004) esclarece que é possível encontrar o sentido da ação em resposta à pergunta *"por que o indivíduo faz determinada ação?"*.

Trazendo esta discussão para o campo educacional, Leontiev (1960b) destaca a importância de se compreenderem os motivos de estudo dos escolares, já que eles estão vinculados ao sentido que esta atividade tem para o estudante. Supõe duas situações cujos motivos de estudo dos escolares são diferentes: no primeiro caso, o motivo do

estudante é preparar-se adequadamente para exercer sua atividade profissional futura. Já no segundo caso, o motivo que estimula o estudante a tirar boas notas na escola é evitar retaliações e desagrados em casa. Aqui, a relação com o estudo é puramente formal. O autor afirma que "Somente motivos elevados dão às ações um conteúdo completo e firme" (p. 347). Portanto, segundo Leontiev (1960b), uma das tarefas mais importantes consiste em engendrar "motivos sérios" para o estudo nos escolares. **Vale ressaltar que, para o autor, as necessidades, isto é, os motivos e interesses humanos não são dados *à priori* desde o nascimento, mas são históricos e sociais, ou seja, são desenvolvidos nas crianças pela mediação da sociedade, a partir das condições de vida e educação.** Deste modo, os interesses dos alunos **não** devem ser entendidos como algo **natural e imutável**, ao contrário, eles podem ser modificados e novas necessidades podem ser criadas ao longo do processo de escolarização (LEONTIEV, 1978).

5. A unidade entre a estrutura da atividade e da consciência e o desenvolvimento do pensamento humano

Um aspecto essencial neste estudo consiste na relação, estabelecida por Leontiev (2005b), entre a estrutura da atividade e da consciência e o desenvolvimento do pensamento.

O pensamento é uma atividade, uma atividade especial, denominada "cognitiva". Entretanto, o que torna o pensamento uma atividade cognitiva? O fato desta atividade responder a um motivo cognitivo, ou ainda, um sentido para o indivíduo, engendra condições para que se efetive uma atividade de pensamento. De acordo com Leontiev (2005b) a atividade cognitiva é mediada por emoções e afetos. Sem a estreita relação entre pensamento e emoção é impossível entender a dinâmica específica do processo de atividade cognitiva, bem como suas transformações:

> (...) diferente de alguma outra atividade, ele [o pensamento – N. E] é emocionalmente, afetivamente regulado. Isso dá ao pensamento, a partir da perspectiva da psicologia, o caráter de uma atividade, e não o de uma cadeia de processos caracterizados objetivamente. Isto é muito sério. (...) Sempre nos referimos ao pensamento como a atividade de um indivíduo que o mantém vivo, isto é, de um ser vivo. Não vou me estender repetindo aforismos: "sem imaginação (ou sem emoção) não pode haver uma busca pela verdade" (LEONTIEV, 2005b, p. 46-47).

É importante frisar que o pensamento não aparece primeiramente na forma de atividade, mas na forma de **ação,** como foi apontado por Martins (2006)**.** Em outras palavras, é a meta cognitiva, ou seja, o fim imediato da ação – e não o motivo cognitivo – que surge inicialmente. A gênese do pensamento consiste, portanto, na formação de metas cognitivas, finalidades imediatas que integram, por exemplo, outra atividade ou vão formar novas atividades:

> **No começo, a atividade é prática; dentro dessa fase, ela dá origem a uma parte preliminar, não executiva, um componente, um momento, melhor dizendo, porque a atividade como um todo é uma formação não aditiva por princípio**. Um momento que pode e deve tornar-se uma certa meta cognitiva fortemente inserida em alguma outra atividade, uma prática, por exemplo. (...) Primeiro, o pensamento é gerado como uma ação, como um processo orientado por uma meta e dentro da profundidade de uma ação prática (LEONTIEV, 2005b, p. 48 – grifos nossos).

A transformação da ação em motivo acontece em um segundo momento, conforme explica Leontiev (2005b) na passagem que segue:

> (...) apenas numa segunda fase esta meta, e, conseqüentemente, a ação correspondente a ela, podem ser promovidas na escala hierárquica e se transformarem em um motivo. A meta começa a assumir a função motivadora. (...) E então uma meta cognitiva emerge, é gerada (LEONTIEV, 2005b, p. 48).

Neste segundo momento há uma junção entre a meta e o motivo, possivelmente, de acordo com o autor, por meio da fixação de afeto, que direciona a atividade como um todo e mantém esta meta. Com isso, há a transformação da ação em atividade independente; ou seja, uma nova atividade[43] que tem seus próprios motivos, os quais podem assumir uma posição muito alta na hierarquia geral de motivos na vida humana, de tal modo que essa atividade se converte em atividade principal ou dominante[44] na vida do sujeito. Um exemplo é a **atividade científica**. Entretanto, sendo uma motivação puramente cognitiva, esta pode sofrer uma transformação e deixar de ser a principal na

---

[43] "A fase de preparação, donde surge o pensamento humano torna-se conteúdo de ações independentes orientada para um fim e pode, posteriormente, tornar-se atividade independente, capaz de se transformar numa atividade totalmente interna, isto é, mental" (LEONTIEV, 1978, p. 84).

[44] É importante considerar que atividade principal não tem aqui o sentido da atividade que ocupa a maior parte do tempo da criança, nem se refere àquela atividade que a criança mais executa, mas sim "(...) é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares" (LEONTIEV, 1978, p. 293), ao mesmo tempo em que se formam necessidades específicas em cada estágio do desenvolvimento.

hierarquia de atividades do sujeito, vindo inclusive a desaparecer, tomando **um caráter meramente prático-utilitário, um meio de vida. Como conseqüência, *"(...) sua potência é terrivelmente diminuída"*** (LEONTIEV, 2005b, p. 49).

Por fim, Leontiev (2005b) esclarece que a ação cognitiva é capaz de, de acordo com a lei geral, ser transformada em operação (um meio de realizar outra ação). Em outras palavras, a ação pode se converter em uma operação de ação prática, ou seja, em um meio de realizar uma ação cognitiva. Como exemplo, o autor cita o seguinte caso:

> Nunca esquecerei algo que vi envolvendo uma régua de cálculo. Um agrimensor estava trabalhando em um campo e ao passar por ele, observei o seguinte: por um lado, ele estava absorto flertando com a garota que segurava a haste medidora, e, por outro lado, ele estava rapidamente movendo o cursor e fazendo anotações, coisa que eu não poderia fazer, e provavelmente um bom matemático também não poderia, pois seria necessário já ter praticado muito, até ter se tornado uma operação; vocês levariam a vida inteira movendo o cursor da régua de cálculo até transformar isso em uma habilidade estabelecida, sólida, automática, tão fácil quanto escrever uma carta. Isto não é uma ação, para você é o ato de escrever no papel, e o ato de escrever cartas é o método de realizar a ação de escrever algo no papel. Você já tem o aprendizado e tudo transcorre sem problemas para você. Sua ortografia é a questão real – exatamente como Buslaev. Por acaso vocês conhecem o que Buslaev (ele foi um renomado estudioso) disse sobre escrever corretamente? Ele escreveu algo sobre a gramática russa que diz, "A quem podemos chamar de alfabetizado? Não, não uma pessoa que sabe escrever corretamente. Alfabetizado é alguém que não sabe escrever incorretamente, porque essencialmente não podemos pensar, escrever tem que ter se tornado um método, uma operação. Considerações sobre escrever não podem ocupar nossos pensamentos, deve acontecer naturalmente." Então vejam, uma ação pode ser reduzida à posição de uma operação, uma operação de ação prática (isto é o mais interessante), e é aqui que a qualidade de seus elementos executivos é introduzida. Vejam, é como se o pensamento não estivesse mais lá, certo? (LEONTIEV, 2005b, p. 49-50).

Quando o pensamento é entendido a partir da estrutura da atividade, ele pode sofrer distintas transformações: Por exemplo: se ele ocupa o lugar de operação, faz-se necessário enfocar o sistema de tarefas e problemas a ele relacionado; (os modos de execução dessa ação, ou seja, as operações serão diferentes, dependendo justamente das condições em que a ação é realizada. Isto significa dizer que a criança pode pensar fazendo uso de signos – contar nos dedos, escrever ou preterir estas mediações).

Já se ele ocupa a posição de ações investigatórias, o motivo da atividade não está diretamente ligado ao seu objetivo. O pensamento é então uma das ações no interior da atividade. Por exemplo, quando o aluno presta uma prova de matemática, o pensamento

ocupa o lugar de ação, que se liga a outras, como a leitura e a escrita.

Isto difere substancialmente da condição de atividade do pensamento. Nesta esfera podem ser incluídos os chamados "problemas de criatividade", no qual é possível analisar o papel da motivação e o papel das emoções (é importante pontuar que a questão da criatividade está estritamente ligada à teleologia e, em última instância, à necessidade de sobrevivência, via criação e satisfação de novas necessidades).

A seguir será discutido como, na lógica dialética, o pensamento é produto da relação essencial de contradição entre apropriação de conhecimentos científicos e a alienação vivida pelos indivíduos em relação às possibilidades de desenvolvimento humano-genérico. Desta forma, pretende-se evidenciar a **segunda hipótese** deste estudo, qual seja, a alienação que impera na sociedade de classe capitalista engendra oportunidades educacionais também de classe e nela, o ideário do "aprender a aprender" desponta como ferramenta ideológica para a formação da classe trabalhadora.

6. O processo de alienação e a degradação do ser social

Em um sentido mais amplo, o conceito de alienação pode ser entendido como um processo de distanciamento e de conflito entre a riqueza material e intelectual do ser humano e a vida de cada pessoa. O ser humano, a humanidade vem enriquecendo-se ao longo da história, mas isso não se traduz em enriquecimento na vida de todos os homens. As pessoas, na sua grande maioria, vivem em condições muito aquém daquilo já alcançado pelo gênero humano em termos do seu enriquecimento (DUARTE, 1993). Verifica-se, portanto, "(...) uma ruptura entre, por um lado, as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, se bem que em graus diferentes, é a parte que cabe aos homens concretos" (LEONTIEV, 1978, p. 280).

A alienação é um dos elementos que caracterizam a sociedade capitalista e que tem origem na divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção da vida material (MÁRKUS, 1974a). Na obra "A ideologia Alemã", Marx e Engels (1986) demonstram que esses dois processos são expressões da mesma situação: enquanto a divisão social do trabalho está estritamente ligada à atividade produtiva, a propriedade privada se relaciona com o produto desta atividade. Leontiev (1978), apropriando-se dos fundamentos marxistas, afirma que

> Essa 'alienação' é criada pelo desenvolvimento das formas de propriedade e das relações de troca. Na origem, o trabalho do homem não estava separado das suas condições materiais. O homem encontrava-se em estreita relação de unidade natural com as condições objetivamente necessárias à vida. Mas o desenvolvimento das forças produtivas desagrega inevitavelmente esta relação, o que se traduz pelo desenvolvimento das formas de propriedade privada. (LEONTIEV, 1978, p. 121).

A alienação é um processo social, objetivo, um processo que tem sua origem no interior da própria atividade produtiva:

> Até aqui examinamos o estranhamento, a exteriorização do trabalhador sob apenas um dos aspectos, qual seja, a sua relação com os produtos do trabalho. Mas o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas **também e principalmente no processo de produção**, **dentro da própria atividade produtiva**. **Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio ao produto da sua atividade, se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo?** O produto é, sim, somente o resumo da atividade, da produção. S**e, portanto, o produto do trabalho é exteriorização, então a produção mesma tem de ser a exteriorização ativa** – a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. No estranhamento do objeto do trabalho resume-se apenas o estranhamento, a exteriorização na própria atividade do trabalho mesmo (MARX, 2004, p. 82 - grifos nossos)

É muito comum que o fenômeno da alienação seja identificado como um processo de origem subjetiva, como um fenômeno que se origina na mente dos indivíduos. Por isso, é importante reiterar que, para a teoria marxista, a alienação não é primordialmente um processo que tenha origem na consciência dos indivíduos, mas, antes de tudo, um processo social, objetivo, que tem sua origem nas relações sociais de produção da vida material, ou seja, relações objetivamente travadas entre os indivíduos, entre as classes sociais; as relações entre os seres humanos e o mundo da cultura humana. Isso fica claro na passagem que segue:

> (...) esse conflito entre as forças produtivas e o modo de produção não é precisamente nascido na cabeça do homem – algo assim como um conflito entre o pecado original do homem e a justiça divina – mas tem suas raízes nos fatos, na realidade objetiva, fora de nós, independentemente da vontade ou da vontade dos próprios homens que a provocaram (ENGELS, 1986, p. 62).

O que se pretende evidenciar é que a alienação econômica fornece a base para as demais formas de alienação existentes na sociedade de classes (MÁRKUS, 1974a).

De acordo com Marx (2004), uma primeira conseqüência do processo de alienação consiste na cisão entre o trabalhador, sua atividade e o produto de seu trabalho, de modo que o homem não se reconhece enquanto produtor do objeto que produz. Este objeto apresenta-se a ele como algo alheio e independente e, ao mesmo tempo, como algo dotado de certo poder, que se volta contra o próprio trabalhador como uma força estranha e hostil.

Uma segunda conseqüência da alienação é que, na sociedade de classes, o trabalho se restringe a um meio de existência física, de modo que "(...) a vida mesma aparece só como meio de vida" (MARX, 2004, p. 84). Deste modo, o trabalho não se constitui em uma atividade que desenvolve de modo pleno as faculdades humanas, mas apenas uma forma de lograr a sobrevivência física:

> O trabalho não é (...) a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer as necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui de forma tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação (MARX, 2004. p. 83).

Nessa mesma direção, Leontiev (1978, p. 121) afirma

> Para viver, para satisfazer suas necessidades vitais, [os operários assalariados] vêem-se, portanto, coagidos a vender sua força de trabalho, a alienar seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial de sua vida, devem alienar o conteúdo de sua própria vida.

Marx (2006) mostra que o homem só se sente à vontade no trabalho quando este o aproxima da sua condição animal - ou seja, quando o trabalho lhe possibilita comer, dormir, procriar. Dizendo com outras palavras, o trabalho alienado não lhe permite ao trabalhador o pleno desenvolvimento de suas capacidades e faculdades, mas sim o seu esvaziamento físico e mental:

> O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias, produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção em que produz bens (MARX, 2004,

p. 80).

Uma terceira conseqüência da alienação é que ela produz também a alienação do homem e de sua espécie. Nas palavras de Marx (2004) "Uma conseqüência imediata (...) de o homem estar estranhado do produto de seu trabalho, de sua atividade vital, do seu ser genérico, é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem" (p 85). Aqui se verifica que a cisão do próprio sujeito encontra-se generalizada em suas relações com os outros homens, outros trabalhadores.

Marx (2004, p. 87) analisa também a questão da alienação entre as classes socais, pois, na medida em que o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas a outro homem - que é o senhor do objeto produzido pelo trabalhador. O capitalista é visto pelo trabalhador como "(...) um outro homem estranho a ele, inimigo, poderoso, independente dele". Em consonância com essa idéia, Leontiev (1978, p. 126) afirma que

> O operário de uma empresa capitalista não aliena apenas o seu trabalho, entra também em relação com outros homens: com o explorador do seu trabalho, por um lado, e com seus companheiros de trabalho, por outro. Naturalmente, não são apenas relações 'teóricas'. Para o homem, elas encarnam-se, antes de mais na luta de classes que tem de travar em todas as etapas do desenvolvimento da sociedade de classes, como escravo, como servo ou como proletário. Esta luta de classes compromete os dois pólos da sociedade, tanto o da dominação como o da exploração. Do lado da dominação, a luta desenvolve o aspecto inumano do homem e sabemos hoje até onde esta inumanidade por ir no horror.

Leontiev (1978, 124) critica ainda o "esvaziamento", no capitalismo, das relações sociais e, conseqüentemente, do indivíduo, uma vez que elas estão reduzidas à relação mediada pelo dinheiro:"(...) a alienação das relações pessoais dos homens e sua transformação em puras relações entre coisas manifestam-se de maneira flagrante no poder que o dinheiro, modo de troca universal, tomou sobre a vida do homem". Fica claro aqui que Leontiev (1978) se apropriou do pensamento de Marx (2004), que afirma que, na sociedade de classes, a essência de cada homem não é determinada pela sua individualidade, pela sua personalidade, mas sim pela quantidade de dinheiro que possua:

> O que é para mim pelo dinheiro, o que eu posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, isso sou eu, o possuidor do próprio dinheiro. Tão grande quanto a força do dinheiro é a minha força. As qualidades do dinheiro são minhas – [de] seu possuidor – qualidades e forças

> essenciais. O que eu sou e consigo não é determinado de modo algum, portanto, pela minha individualidade. Sou feio, mas posso comprar para mim a mais bela mulher. Portanto, não sou feio, pois o efeito da fealdade, sua força repelente, é anulado pelo dinheiro. Eu sou – segundo minha individualidade – coxo, mas o dinheiro me proporciona vinte e quatro pés; não sou, portanto, coxo; sou um ser humano mau, sem honra, sem escrúpulos, sem espírito, mas o dinheiro é honrado e, portanto, também o seu possuidor. O dinheiro é o bem supremo, logo, é bom também o seu possuidor, o dinheiro me isenta do trabalho de ser desonesto, sou portanto, presumido honesto; sou tedioso, mas o dinheiro é o espírito real de todas as coisas, como poderia seu possuidor ser tedioso? Além disso, ele pode comprar para si as pessoas ricas de espírito, e quem tem o poder sobre os ricos de espírito não é ele mais rico de espírito do que o rico de espírito? Eu, que por intermédio do dinheiro, consigo tudo o que o coração humano deseja, não possuo eu, todas as capacidades humanas? Meu dinheiro não transforma, portanto, todas as minhas incapacidades no seu contrário? (MARX, 2004, p. 159, grifos nossos).

Na sociedade capitalista o dinheiro se torna o vínculo de todos os vínculos, o laço que une as pessoas. Outra característica do dinheiro é que ele permite a transformação de todas as propriedades humanas no seu contrário, convertendo o defeito em qualidade.

Leontiev (1978, p. 274) esclarece que a "(...) unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente". Isso não se deve a existência de traços físicos diferenciados, mas devido às "(...) enormes diferenças entre as condições de modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento e das formas e aptidões intelectuais". Entretanto, para o referido autor, as diferenças se impõem antes de tudo pela existência de classes sociais distintas, bem como pela desigualdade econômica, conduzindo à "(...) diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico".

Já no que se refere à alienação no plano da consciência individual, Leontiev (1978) discute a alienação, como sendo uma ruptura, uma cisão entre o sentido (ou seja, o conteúdo subjetivo) e o significado (o conteúdo objetivo) na atividade do indivíduo.

Para compreender estes conceitos, faz-se necessário explicar que nos primeiros estágios do desenvolvimento da sociedade, existia apenas a divisão técnica (e não social do trabalho) e, como conseqüência, no plano da consciência, uma unidade entre sentido e significado. Por exemplo, em uma comunidade de caçadores primitivos, cada membro tinha um papel específico na caçada e, ao final, todos recebiam uma parte do animal, resultado objetivo de seu trabalho, a fim de que com ele pudessem satisfazer suas

necessidades. Leontiev (1978) compara esta situação a do trabalhador na sociedade de classes: sua atividade, tal qual o caçador primitivo, também visa à satisfação de suas necessidades; entretanto, há uma diferença substantiva nesse processo: o produto objetivo de seu trabalho não lhe pertence, mas sim ao proprietário dos meios de produção. Pelo seu trabalho recebe apenas o salário:

> Mas a força de trabalho em ação, o trabalho, é a própria atividade vital do operário, a própria manifestação da sua vida. E é essa *atividade vital* que ele vende a um terceiro para se assegurar dos *meios de vida* necessários. A sua atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalha para viver. Ele, nem sequer considera o trabalho como parte da sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Por isso, o produto da sua atividade tão-pouco é o objetivo da sua atividade. O que o operário produz para si próprio não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o *salário;* e a seda, o ouro, o palácio, reduzem-se para ele a uma determinada quantidade de meios de vida, talvez a uma camisola de algodão, a uns cobres, a um quarto numa cave. E o operário, que, durante doze horas, tece, fia, perfura, torneia, constrói, cava, talha a pedra e a transporta, etc., — valerão para ele essas doze horas de tecelagem, de fiação, de trabalho com o berbequim ou com o torno, de pedreiro, cavador ou canteiro, como manifestação da sua vida, como vida? Bem pelo contrário. Para ele, quando termina essa atividade é que começa a sua vida, à mesa, na taberna, na cama. As doze horas de trabalho não têm de modo algum para ele o sentido de tecer, de fiar, de perfurar, etc., mas representam unicamente o meio de *ganhar* o dinheiro que lhe permitirá sentar-se à mesa, ir à taberna, deitar-se na cama (MARX, 2006).

Isto significa dizer que na atividade produtiva não há concordância entre o conteúdo objetivo (o significado social da atividade) e seu conteúdo subjetivo (o sentido, que, como já foi discutido, depende do motivo). Em outras palavras, a atividade do operário não está relacionada à necessidade social de produção de tecidos, mas sim ao salário. Tal cisão se expressa de forma ainda mais clara em outra passagem de Marx (2006), extraída do texto "Trabalho assalariado e capital":

> Suponhamos um operário qualquer, por exemplo, um tecelão. O capitalista fornece-lhe o tear e o fio. O tecelão põe-se ao trabalho e o fio transforma-se em pano. O capitalista apodera-se do pano e vende-o por vinte marcos, por exemplo. **Acaso o salário do tecelão é uma *quota-parte* no pano, nos vinte marcos, no produto do seu trabalho? De modo algum** (grifos nossos).

É importante esclarecer que é perfeitamente possível que o homem esteja

consciente de suas atividades e, ao mesmo tempo, desenvolva-as de forma alienada, uma vez que o motivo de sua atividade não está relacionado com seu conteúdo, mas sim com a quantidade de dinheiro que receberá ao final do mês:

> O trabalhador contratado está, sem dúvida, consciente do produto que produz; por outras palavras, ele está consciente de seu significado objetivo, pelo menos na medida em que dele se espera que seja capaz de executar suas funções laborais de uma forma racional. Mas não é esse o caso no que se refere ao significado pessoal [ou sentido] do seu trabalho, que reside no salário pelo qual ele trabalha (LEONTIEV, 1980, p. 72).

A atividade alienada engendra, portanto, a cisão entre sentido e significado; tendo como conseqüência, no plano individual, o desenvolvimento unilateral da consciência e da personalidade. Isso porque o trabalho alienado não produz somente mercadorias, mas produz também o trabalhador como mercadoria. Nessa direção Leontiev (1978) explicita a contradição existente na formação da personalidade, quando a atividade produtiva é realizada sob condições de alienação:

> O médico que compra a crédito uma clientela para exercer a medicina numa pequena aldeia de província pode querer muito sinceramente aliviar os sofrimentos de seus doentes, talvez seja essa a sua vocação. Mas simultaneamente é coagido a desejar ver aumentar o número de doentes, porque a sua própria vida disso depende, uma vez que os doentes são a base material indispensável ao exercício da sua profissão (LEONTIEV, 1978, p. 124).

O trabalho humano desenvolvido se restringe a um meio de existência física, não se constituindo em uma atividade em que o homem desenvolve de modo pleno as suas faculdades humanas, mas "(...) é, sem dúvida, uma atividade constritiva, externa, que **unilateraliza e deforma ao indivíduo**, isto é, 'só a aparência de uma atividade'" (MÁRKUS 1974, p. 51, grifos nossos). Em outras palavras, o trabalho, na sociedade de classes, não se constitui em uma atividade que desenvolve de modo pleno as faculdades humanas, mas assume as características de auto-sacrifício e mortificação (MARX, 2004).

A consciência e a personalidade serão, portanto, tanto mais empobrecidas quanto mais o homem se relaciona com o trabalho alienado. O mesmo se diz em relação ao pensamento, já que, partindo dos pressupostos da filosofia marxista, não se pode prescindir da unidade entre matéria e idéia. Nesta direção, Leontiev (1978, p. 125)

afirma que

> Sob o reino da propriedade privada, qualquer que seja o traço histórico concreto do psiquismo humano que nós consideremos (quer ele se relacione com o pensamento, com os interesses ou com os sentimentos), ele comporta forçosamente a marca desta estrutura da consciência e só pode ser corretamente compreendido em função das características dessa estrutura (LEONTIEV, 1978, p. 125).

Quando se parte do pressuposto de **que o pensamento não se desenvolve natural e espontaneamente**, mas se dá na e pela atividade humana, no processo de apropriação das objetivações humanas, bem como na produção de novas objetivações, que nada mais são que a materialização da sua subjetividade. Então, cabe perguntar: qual a possibilidade dos indivíduos da classe dominada alcançar o pensamento abstrato quando sua educação formal visa o desenvolvimento do pensamento reflexivo, cuja essência se expressa na mínima apropriação dos conteúdos escolares? Tonet (2006) afirma que: "(...) A medida do dinheiro é também a medida do acesso". Analogamente, a mínima apropriação dos conteúdos escolares não possibilita o pleno desenvolvimento do pensamento abstrato, mas sim é o "acesso" para a exclusão. Como conseqüência, a partir de uma perspectiva marxista, a compreensão do desenvolvimento do pensamento humano não se dá apartado da análise das condições objetivas em que ocorre a apropriação, por cada individuo, da riqueza produzida pelo gênero humano ao longo da história.

Com a presente exposição, espera-se comprovar a **terceira hipótese** defendida neste trabalho, qual seja, a de que a teoria de A. N. Leontiev, por seu fundamento filosófico – qual seja, o materialismo histórico e dialético, encerra as possibilidades para a decodificação do pleno desenvolvimento humano na mesma medida em que evidencia os limites impostos pelo capitalismo a este desenvolvimento.

Como já foi evidenciado ao longo deste estudo, a superação da alienação somente se tornará possível mediante a superação da sociedade capitalista. Entretanto, é possível que a educação escolar, ainda que nas circunstâncias desta sociedade, alcance um certo nível de generalização do conhecimento, ou seja, um certo nível de elevação cultural das massas, e que forneça uma base para mudanças mais substancias nas relações entre os indivíduos e a realidade social. Como bem pontua Klein (2000, p. 12)

> (...) uma sociedade mais sã, promove uma melhor educação e não o

> contrário. E quando uma sociedade adoece, tudo nela passa a refletir as conseqüências dessa "doença". É necessário, neste caso, pensar as causas da "doença" antes de pensar isoladamente os sintomas. Entretanto, pode-se e deve-se agir também sobre os sintomas, porque estes contribuem para a agudizar a causa e levar ao colapso o "paciente". **Entendemos que, no âmbito da educação, o esforço é para não permitir que a barbárie se instale, de modo que os sujeitos sociais mantenham a integridade mínima necessária para a luta transformadora** (grifos nossos).

Uma educação que leva à apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas é capaz de engendrar consciências críticas, condição necessária – embora não suficiente – para a superação do atual sistema de produção, que produz alienação e miserabilidade em escala crescente. Ao contrário, uma educação pragmática e perpassada por pressupostos irracionalistas contribui para que os indivíduos aceitem a sociedade tal como está posta, colaborando para a manutenção da formação de consciências alienadas.

PARTE II

AS INTERFACES HISTÓRICO-SOCIAIS DAS PRODUÇÕES TEÓRICAS EM DEWEY, PIAGET, AUTORES CONTEMPORÂNEOS E LEONTIEV E SUAS EXPRESSÕES NA EDUCACÃO ESCOLAR

A segunda parte deste trabalho tem como objetivo analisar os determinantes histórico-sociais das produções de Dewey, Piaget, dos defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender e de Leontiev. Parte-se do pressuposto de que as produções humanas são historicamente datadas, uma vez que objetivaram responder a necessidades contraditórias, impostas pelo seu tempo. Assim, em síntese:

> O homem, tomado historicamente, quando se expressa, expressa uma época. Os conceitos, as definições, as concepções substancialmente interessadas em entender o homem não extrapolam a materialidade das condições nas quais as idéias se gestam. O pensamento é filho de seu tempo, e, como tal, se quer tratá-lo aqui (NAGEL, 2002a, p. 35).

Parte-se de uma análise do sistema capitalista em sua totalidade, sem negar seu caráter contraditório, no que se refere ao avanço das forças produtivas, e, por outro lado, na apropriação privada dos seus produtos:

> (...) as crises do capital se apresentam de forma cíclica e assumem características específicas com intensidade e formas variáveis em decorrência, justamente, da exacerbação do caráter contraditório que perpassa esse modo de produção que, por um lado, é capaz de potencializar as forças produtivas por meio do avanço científico e tecnológico e, por outro, impossibilita o rompimento com as relações sociais de exclusão que impedem a socialização dos resultados do trabalho humano devido à necessidade de maximização dos lucros, de acumulação de capital (MAZZEU, 2007, p. 42-43).

A **categoria** central escolhida para a segunda parte deste estudo foi a categoria **trabalho,** mais especificamente no que se refere à sua **forma de organização** (ou seja, o modelo taylorista, fordista e toyotista). Tal escolha se justifica tanto pelo papel determinante que o trabalho tem na constituição ontogenética do homem, para a

filosofia marxista e para a psicologia histórico-cultural; como pela relação existente entre as transformações vigentes no mundo do trabalho após a segunda guerra mundial e o modo como estas mudanças engendraram a produção e a adoção de determinadas teorias pedagógicas.

A forma de organização do trabalho na sociedade de capitalista será analisada mediante as categorias do método, extraídas do materialismo histórico e dialético, com ênfase em **essência** e **aparência (ou fenômeno)**[45] (KOSIK, 2002). Neste estudo, defende-se que as diferenças que existem entre o taylorismo/fordismo e o toyotismo são **aparentes, superficiais**, já que se referem apenas ao modo de reorganizar o trabalho, de controlá-lo e de gerir-lo; não são diferenças que modificam a essência do modo de produção. Em outras palavras, **os rearranjos aparentes, "epidérmicos", não alteram aquilo que é essencial, estrutural do modo de produção** – o aumento da extração da mais-valia do trabalhador – mas estão em função deste.

Tal como na primeira parte da pesquisa, serão empregadas as categorias de **totalidade, movimento** e **contradição** (LEFEBVRE, 1978). Quando as contradições, que movimentam a história humana, são desconsideradas na análise das obras estudadas, nega-se ao leitor a possibilidade de compreensão das determinações histórico-sociais que engendraram a constituição de um determinado ideário pedagógico.

Partindo destes pressupostos, a segunda parte deste estudo foi, então, assim subdividida: Capítulo I: "Da renovação das relações produtivas no período Taylorista-Fordista ao Neoliberalismo como resposta à reestruturação produtiva na década de 1970: o trabalho alienado em John Dewey e Jean Piaget e defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender"; Capítulo II "A superação do capitalismo como esteio da produção de Leontiev: um retorno ao conceito de trabalho" e, por fim, Capítulo III, "Apropriações da obra de Leontiev em teses e dissertações defendidas no Brasil no campo da Educação entre o período de 1987 a 2004".

---

[45] *"O fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que – diferentemente da essência oculta – se manifesta imediatamente, primeiro e com maior freqüência. Mas por que a "coisa em si", a estrutura da coisa, não se manifesta imediata e diretamente? Por que são necessários um esforço e um desvio para compreendê-la? Por que a "coisa em si" se oculta, foge à percepção imediata? De que gênero de ocultação se trata? Tal ocultação não pode ser absoluta: se quiser pesquisar a estrutura da coisa e quiser perscrutar "a coisa em si", se apenas quer ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade – o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe ago susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, "coisa em si", e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente"* (KOSIK, 2002, p. 16-17).

CAPÍTULO I

Da Renovação das relações Produtivas no Período Taylorista-Fordista ao Neoliberalismo como Resposta à Reestruturação Produtiva na Década de 1970: O Trabalho alienado em Dewey, Piaget e Defensores Contemporâneos do Ideário do Aprender a Aprender

Considerando que o objetivo deste capítulo consiste em abordar os determinantes da produção de um importante grupo de autores representantes do ideário do aprender a aprender em educação e psicologia, optou-se por iniciar esta discussão evidenciando o período histórico em que o pragmatismo – uma das principais correntes da filosofia em que tais autores se fundamentam – ganha representatividade no interior da comunidade científica, qual seja, o período entre 1789 e 1848[46]. Em outras palavras, pretende-se demonstrar que a origem das idéias educacionais burguesas acerca da minimização da apropriação do conhecimento científico, vigentes na produção de Dewey, Piaget e defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender têm sua origem justamente no processo de consolidação da classe burguesa no poder, quando ela abre mão do ideal revolucionário, tornando-se classe reacionária. Assim, o primeiro item deste capítulo intitula-se "A decadência ideológica da burguesia: as origens do pragmatismo e do irracionalismo".

No item, intitulado "Determinantes histórico-sociais da produção de Dewey", objetiva-se demonstrar que a produção de Dewey (1859-1952) foi elaborada no interior das mudanças econômicas e sociais na passagem do século XIX para o XX, mais especificamente, no bojo da Segunda Revolução Americana, marcada pelo advento da administração científica do trabalho preconizada por Frederik Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947), com o taylorismo/fordismo. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva, no qual as funções intelectuais eram

[46] A primeira data marca a o início da Revolução Francesa. A segunda data marca o início das revoluções proletárias, na qual os trabalhadores passam a constituir-se em classe para-si (apropriação de si enquanto classe), e a burguesia passa de classe revolucionária para classe conservadora.

negligenciadas e a produção em massa era executada por operários predominantemente semi-qualificados. A imbricação entre o processo produtivo e a educação formal ancorada na filosofia pragmatista deweyana aponta a necessidade da construção de um "novo ser humano", formado na e pela experiência.

No item "Determinantes histórico-sociais da produção de Piaget" procurar-se-á evidenciar a relação entre a difusão da obra do referido autor no Brasil em 1970 e a necessidade posta pelo novo modelo de organização do trabalho – o toyotismo –, em que o capital se apropria do saber intelectual e cognitivo do trabalhador, outrora desprezado pelo fordismo, que se converte em mercadoria. Há, portanto, um processo de superação da mecanização pela automação e uma acentuada transformação do trabalho vivo em trabalho morto, acirrando a alienação do trabalho. Alguns conceitos centrais da obra piagetiana – como a defesa da cooperação e da solidariedade, a ênfase na inteligência e o papel da escola e do professor – conduzem, por um lado, a um processo de ocultamento da organização social do trabalho, e, por outro, dirigem a formação de indivíduos com os atributos necessários para atender as mudanças aparentes engendradas pelo modo de produção capitalista, que, em essência, mantêm sua finalidade inalterada: a extração da mais-valia do trabalhador.

Por fim, no subitem "Os determinantes histórico-sociais da produção dos defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender: o pseudo-humanismo conclamado pela agenda pós-moderna e a ênfase no sujeito empírico" pretende-se evidenciar os determinantes histórico-sociais da produção contemporânea – mais especificamente nas décadas de 70 e 80 do século XX – acerca do ideário do aprender a aprender. Entende-se que esse ideário, ao se aliar ao universo neoliberal e pós-moderno, empobrece a educação escolar, tendo implicações decisivas para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Nesta direção, neste item pretende-se reiterar as hipóteses já comprovadas na primeira parte deste estudo.

Antes de dar início a esta discussão, faz-se necessário explicitar o subtítulo deste capítulo. Ele já anuncia que a análise das obras de Dewey e Piaget e dos defensores contemporâneos das pedagogias do aprender a aprender permite concluir que estes autores concebem o homem visando sua adaptação à lógica do capital, ou seja, à extração da mais-valia de uma classe pela outra.

1. A decadência ideológica da burguesia: as origens do pragmatismo e do

irracionalismo

A despeito de todo o avanço industrial conseguido pela Inglaterra no final do século XVIII, a classe burguesa francesa não podia expandir-se a fim de conquistar mercados internacionais, e, tampouco, possuía o poder político em suas mãos, em virtude da vigência do regime feudal. Era necessário, então, romper com os privilégios da nobreza, sobretudo no que se refere ao seu poder vitalício e, inaugurar, em definitivo, a livre exploração do trabalhador pelo capitalista.

> A Revolução Francesa é assim, a revolução do seu tempo, e não apenas uma, embora a mais proeminente, do seu tipo. E suas origens devem ser procuradas não meramente em condições gerais da Europa, mas sim na situação específica da França. Sua peculiaridade é talvez melhor ilustrada em termos internacionais. Durante todo o século XVIII a França foi o maior rival econômico da Grã-Bretanha (Inglaterra, Escócia e País de Gales). Seu comércio externo, que se multiplicou quatro vezes entre 1720 e 1780, causava ansiedade; seu sistema colonial foi em certas áreas mais dinâmico que o britânico. Mesmo assim, a França não era uma potência como a Grã- Bretanha, cuja política externa já era substancialmente determinada pelos interesses da expansão capitalista. Ela era a mais poderosa, e sob vários aspectos a mais típica, das velhas e aristrocáticas monarquias absolutas da Europa. Em outras palavras, o conflito era a estrutura oficial e os interesses estabelecidos do velho regime e as novas forças sociais ascendentes era mais agudo na França do que em outras partes (HOBSBAWN, 2007, p. 86)

Neste período, a população vivenciou uma grande crise econômica, tendo como conseqüência miséria e sofrimento para o proletariado. A burguesia aliou-se então aos trabalhadores e camponeses na luta pela derrubada da monarquia francesa, preconizando que o poder e os seus conseqüentes privilégios não eram naturais nem divinos, mas sociais. A classe em ascensão se utilizou do ideário Iluminista, e empreendeu uma luta em favor do direito de educação de todos os seres humanos, pois até então apenas os nobres tinham este privilégio:

> Refutando a teologia e a metafísica, a filosofia das luzes destruía a ‘auréola da consagração divina’ com que a Igreja havia circundado as Instituições feudais. Estas apareciam em sua nudez profana como efeitos da ignorância e da barbárie (POLITZER, apud ARCE, 2002, p. 47).

Assim, a difusão da crença na possibilidade do homem produzir sua própria vida, aliada à propagação das idéias de alguns filósofos que defendiam a construção de

uma sociedade guiada pela razão, possibilitou o combate decisivo contra a ideologia medieval (ARCE, 2002). Para tanto, a burguesia preconizava uma clara defesa da pedagogia tradicional, também chamada pedagogia da essência[47], como instrumento para derrubar o antigo regime, consolidando-se como classe revolucionária, pois agia em prol da superação do modo de produção vigente:

> (...) a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária, e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas à nobreza e ao clero. Em outros termos: a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não-natural, não essencial, mas social e acidental, portanto, histórica. Vejam que toda a postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica, é uma postura que se coloca na direção do desenvolvimento da história (SAVIANI, 2000, p. 50).

Na medida em que a burguesia assume o poder, passa de classe revolucionária para classe reacionária, processo que se seguiu às Revoluções da classe trabalhadora, em 1848, em toda a Europa. A partir de então, os interesses da burguesia não estavam mais comprometidos com a transformação da sociedade, mas sim com a perpetuação da nova ordem vigente, o que fez com que a aliança entre burguesia e proletariado se quebrasse (ARCE, 2002; SAVIANI, 2000), criando um abismo entre estas classes sociais:

> Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Dilacerou impiedosamente os variegados laços feudais que ligavam o ser humano a seus superiores naturais, e não deixou subsistir de homem para homem outro vínculo que não o interesse nu e cru, o insensível "pagamento em dinheiro". [...] Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e no lugar das inúmeras liberdades já reconhecidas e duramente conquistas colocou a

[47] "Os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade e, na relação com outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador ao servo, vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui a propriedade é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra [...] Este é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento [...] formalista, de uma igualdade formal. No entanto, é sobre esta base de igualdade que e vai se estruturar a pedagogia da essência, e, assim que a burguesia se torna classe dominante, ela vai, em meados do século passado, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, a democracia burguesa. [...] A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática" (SAVIANI, 2000, p. 52).

> liberdade de comércio sem escrúpulos. Numa palavra, no lugar da exploração mascarada por ilusões políticas e religiosas colocou a exploração aberta, despudorada, direta e árida. A burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então consideradas dignas de veneração e respeito. Transformou em seus trabalhadores assalariados o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem da ciência (MARX e ENGELS, 2004, p. 48).

De acordo com Tuleski (2004, p. 124-125), "O contraste entre a riqueza dos patrões e a miséria dos operários evidenciava as contradições em uma sociedade que fez a revolução empunhando as bandeiras da liberdade e da igualdade".

Além disso, a burguesia também reviu os propósitos da ciência: se antes ela lutava contra a religião ou qualquer forma de irracionalismo, agora, na condição de classe dominante, passa a produzir ideologia. Para se manter no poder, era preciso formar seres humanos que não mais se rebelassem contra sua condição de existência, mas que almejassem atingir a condição de bem-sucedidos, a exemplo dos burgueses da época, capazes de construir carreiras de sucesso porque possuíam talento para isso. "A educação passou, então, a significar o triunfo dos méritos sobre o nascimento, através do desenvolvimento dos talentos de cada um, e, assim, individualiza-se o fracasso ou o sucesso[48]" (ARCE, 2002, p. 40-41).

O surgimento da psicologia como ciência se dá no período reacionário da burguesia e, portanto, é determinado pela necessidade histórica de controle do operariado, que viu ruir as esperanças de um mundo pautado nos ideais igualitários. Tuleski (2004) evidencia que diversas teorias psicológicas surgem evidenciando uma concepção de homem como ser a-histórico, explicitando os determinantes naturais que o constituem e tendo como foco o estudo das diferenças individuais, que são tratadas ora como diferenças saudáveis, já que contribuiriam favoravelmente para a produtiva divisão social do trabalho, ora como diferenças patológicas, que necessitariam de tratamento. Assim,

> A psicologia burguesa, por seu caráter a-histórico, estabelece ou generaliza, por um lado, ao conjunto da sociedade, as características psicológicas de uma determinada classe (a burguesia), estabelecendo estágios de desenvolvimento (motores, afetivos, cognitivos) que

[48] O individualismo é uma das maiores expressões da doutrina liberal e defende que os homens são dotados de propriedades universais, tais como liberdade, à propriedade, à segurança e à resistência à opressão. Por sua vez, o indivíduo, em sua particularidade, teria características e atributos diversos que determinariam seu lugar na sociedade. Assim, caberia ao indivíduo escolher, dedicar e responsabilizar-se pelo desenvolvimento destes atributos – suas potencialidades – que se desenvolveriam em condições sociais adequadas (BOCK, 2000).

> independem da origem social ou cultural dos indivíduos e, por outro, psicologiza as diferenças originárias das diferenças de classe por meio da ideologia de talentos e inclinações naturais, que justificam, entre outras coisas, a própria divisão do trabalho e as possibilidades de ascenção dos indivíduos na hierarquia social. Não é difícil aqui identificar correntes que, embora acenem com diferenças marcantes entre elas, não fogem deste núcleo comum (TULESKI, 2004, p. 127).

É interessante notar que não foi só a ciência psicológica que serviu decisivamente para a manutenção da classe burguesa no poder. Saviani (2000) esclarece que é neste momento histórico que a burguesia passa a **criticar a pedagogia tradicional, negando que suas origens estavam estreitamente vinculadas à própria classe burguesa em ascensão**. Isto porque, para garantir seus interesses, ela é obrigada a agir na contramão da história. Em outras palavras, na medida em que a burguesia assume seu posicionamento reacionário, passa a propor, no âmbito educacional, a pedagogia da existência ou o escolanovismo:

> O que é a pedagogia da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais, os homens são essencialmente diferentes e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidades e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar, há aqueles que se interessam por isso e há aqueles que se interessam por aquilo (SAVIANI, 2000, p. 52).

É importante esclarecer que, para afirmar a importância de uma nova pedagogia – a da existência –, a burguesia faz uma caricatura da pedagogia da essência, como se ela fosse "algo tipicamente medieval", já que faria uso de um método pré-científico (SAVIANI, 2000, p. 53). Ao assim fazer, no limite, a burguesia nega que esta foi uma produção engendrada em seu seio, e que, posteriormente, esta produção foi por ela banida na medida em que seus interesses de classe mudam drasticamente.

O movimento escolanovista pode ser considerado, portanto, como uma das expressões mais evidentes do processo de decadência ideológica da burguesia, em que a influência Iluminista já não determinava mais os rumos da educação. Em outras palavras, na medida em que a burguesia abre mão dos conteúdos científicos expressos na pedagogia anterior e assume a defesa do ideário escolanovista – e, em conseqüência,

a experiência, o respeito às diferenças e a emoção em detrimento da razão –, este ideário se torna uma poderosa expressão do irracionalismo na pedagogia e na psicologia.

Paulo Netto (1992, p. 110) analisa cuidadosamente este processo e, para tanto, reporta-se à Marx (1985d, p. 17), que afirma que

> A burguesia tinha conquistado poder político na França e na Inglaterra. A partir de então, a luta de classes assumiu, na teoria e na prática, formas cada vez mais explícitas e ameaçadoras. Ela fez soar o sino fúnebre da economia científica burguesa. Já não se tratava de saber se este ou aquele teorema era ou não verdadeiro**, mas, se para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, subversivo ou não.** No lugar da pesquisa desinteressada entrou a espadacharia mercenária, no lugar da pesquisa científica imparcial entrou a má consciência e a má intenção da apologética (grifos nossos).

Da passagem acima, é importante ressaltar que um dos produtos do processo de decadência ideológica da burguesia é o pragmatismo, filosofia que subsidia a produção teórica de Dewey, Piaget e dos autores contemporâneos defensores do ideário do aprender a aprender analisados ao longo deste trabalho. No esteio do pragmatismo está o irracionalismo e a negação do conhecimento como verdadeiro.

Paulo Netto (1992), ao discorrer sobre as origens do irracionalismo, lembra que Marx afirma ainda que, com a decadência ideológica da burguesia, todas as armas que a burguesia criou contra o feudalismo voltaram-se contra ela; a cultura por ela produzida opôs-se a sua própria civilização, já que se verifica uma

> (...) liquidação de todas as tentativas anteriormente realizadas pelos mais notáveis ideólogos burgueses **no sentido de compreender as verdadeiras forças motrizes da sociedade, sem temor das contradições que pudessem ser esclarecidas; essa fuga em uma pseudo-história construída a bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada em um sentido subjetivo e místico – é a tendência geral da decadência ideológica.** [...] os teóricos evitam cada vez mais entrar em contato diretamente com a própria realidade, colocando, ao contrário, no centro de suas considerações, as disputas formais e verbais com as doutrinas precedentes. O exame crítico dos precursores, naturalmente, desempenha importante função em toda a ciência, e teve grande importância inclusive nos clássicos da economia e da filosofia. Mas, para eles, tal exame era tão-somente **um** meio entre outros para uma aproximação profunda e multilateral, à própria realidade. Apenas nos ecléticos, que exaltam a realidade construída, a doutrina científica se afasta da vida que deveria refletir, e se afasta tanto mais quanto mais forte é o impulso dos apologetas para falsificar a realidade (PAULO NETTO, 1992, p. 112 – grifos nossos).

E ainda:

> (...) os ideólogos anteriores forneceram uma resposta sincera e científica, mesmo que incompleta e contraditória, ao passo que a decadência foge covardemente da expressão da realidade e mascara a fuga mediante recurso ao "espírito científico objetivo" ou a ornamentos românticos. **Em ambos os casos, é essencialmente acrítica, não vai além da superfície dos fenômenos, permanece na imediaticidade e toma ao mesmo tempo migalhas contraditórias de pensamento, unidas pelo laço do ecletismo** (PAULO NETTO, 1992, p. 118 – grifos nossos).

Nas passagens acima, Paulo Netto (1992) elenca alguns aspectos essenciais decorrentes da ascensão da burguesia ao poder, tais como a "evasão da realidade", a negação do movimento contraditório de análise do real e a eleição do ecletismo como "método científico". De acordo com o autor, "(...) este ecletismo se veste com roupas tanto mais suntuosas quanto mais for vazio. **Quanto mais se mascara de crítico e revolucionário, tanto maior é o perigo que representa para as massas trabalhadoras**" (p. 119 – grifos nossos). Assim, a realidade passa a ser reinventada e as contradições se tornam veladas, de acordo com as necessidades econômicas e políticas da classe dominante.

Diante disto, Paulo Netto (1992) evidencia que a decadência ideológica da burguesia tem sua origem em uma necessidade social, mais especificamente no período clássico do surgimento da ideologia burguesa. Passado este período, o ideário reacionário que permitiu a permanência da classe burguesa no poder, visando, antes de qualquer coisa, a garantia de seus próprios interesses, se mantém presente na atualidade, **dificultando sobremaneira o movimento do pensamento no sentido de apreender as múltiplas determinações do real.** A origem da idéia da "construção do conhecimento" subsidiada pelo pragmatismo, pelo relativismo e pelo irracionalismo teve uma importantíssima função social e política, qual seja, a de impossibilitar o acesso igualitário do conhecimento produzido pela humanidade a todos os homens.

A seguir, serão discutidos os determinantes histórico-sociais da produção de Dewey.

2. Determinantes histórico-sociais da produção de Dewey

As idéias de Dewey derivaram da base material fornecida pela chamada segunda

revolução industrial. Com a difusão do modelo taylorista/fordista no final do século XIX e início do século XX ocorrida nos Estados Unidos, mudanças substanciais foram implantadas nas fábricas, por meio da atuação de especialistas, tais como psicólogos e sociólogos, visando à administração científica do trabalho elaborada por Taylor. Dentre as referidas mudanças, estão: a necessidade de **garantir ao empresário o controle da disciplina do trabalhador e do conhecimento do operário;** a produção em série, por meio da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; o estabelecimento de uma rígida especialização das tarefas - o que envolveu buscar normas, procedimentos sistemáticos e uniformes -; a racionalização da produção, por meio da descrição e medição de tempo de trabalho de cada operário; a separação entre elaboração e execução do processo de trabalho e, ainda; o aprimoramento das formas de recrutamento, a fim de que se atendesse à máxima de Taylor: *"O homem certo no lugar certo"*.

A configuração deste processo de trabalho permitiu, por um lado, simplificar as operações, eliminar os movimentos desnecessários, lentos e ineficientes e, por outro lado, encontrar o movimento certo e mais rápido em todos os ofícios (SAUL, 2004; MERLO e LAPIS, 2007). Além disso, com a reestruturação produtiva, o trabalho foi decomposto em atividade parcelada, elementar, simplificada, repetitiva e carente de sentido, expropriando o indivíduo da sua capacidade criativa[49]. Nesta direção, "Estava consolidando-se, no capitalismo, **uma radical separação entre o saber e o fazer**; entre a concepção, o planejamento e a execução; entre o trabalho manual dos operários e o trabalho intelectual das gerências" (MERLO e LAPIS, 2007, p. 62-63 – grifos nossos). Como conseqüência, houve um processo de esvaziamento do trabalho, como bem denuncia Gramsci (2001, p. 266):

> Taylor expressa, com brutal cinismo o objetivo da sociedade

[49] Este processo já foi apontado por Marx (1985b, p. 43-44). De acordo com o autor, se comparada à manufatura, grandes mudanças podem ser observadas na atividade produtiva da grande indústria: enquanto na manufatura o trabalhador servia-se da ferramenta parcial, na fábrica, ele serve à máquina parcial; se na manufatura é dele que parte o movimento do trabalho, na grande indústria é o trabalhador que deve acompanhar o movimento da máquina e, por fim, enquanto na manufatura, os trabalhadores integram um organismo vivo, na fábrica prevalece um "(...) mecanismo morto, independente deles, ao qual são incorporados como um apêndice vivo". Na indústria moderna, "(...) o produto é fabricado mediante a máquina movida pela força motriz e o trabalho do operário se limita a vigiar e retificar as operações do mecanismo" (ENGELS, 1986, p. 07). De acordo com Marx (1985b), a tarefa de cada trabalhador se encontra cada vez mais reduzida a um maior nível de simplicidade, pois novas máquinas são postas no mercado para facilitar e executar de tarefas. Com isso, mais o trabalho se decompõe em espiritual ou intelectual e manual. Tarefas mais simples, menos qualificadas possibilitam a redução do custo do salário (MARX, 1985a, p. 278).

> americana: **desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, comportamentos maquinais e automáticas, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado**, **que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador e reduzir as operações produtivas apenas ao seu aspecto físico maquinal** (grifos nossos).

O escolanovista Lourenço Filho (1974) afirma que o papel atribuído à educação modificou-se em decorrência do advento da indústria moderna, a partir do início do século XVIII, engendrando também mudanças no ensino. Em virtude das demandas do sistema capitalista, a escola passou a ser necessária, não só para as crianças da elite, mas para toda a população. Essa nova forma de organização social exigiu também que os objetivos do trabalho escolar, e não apenas suas técnicas, fossem alteradas. Nessa direção, não era suficiente rever a didática, mas sim os fundamentos gerais da educação:

> Em cada época, a consciência social dos problemas educacionais revela-se na escola por sua organização, formas de trabalho e transformações que a ajustem a novas situações e novos fins sentidos como desejáveis. O movimento de renovação de nosso tempo não tem representado senão um grande esforço no sentido desse reajustamento, segundo novas bases e ensaio de instrumentação mais eficaz para a consecução de tal objetivo (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 18).

As novas condições sociais existentes engendravam, portanto, também a constituição de um "novo homem", capaz de executar tarefas bastante diferentes daquelas do período manufatureiro[50]. Saviani (2007) afirma que a Revolução Industrial

---

[50] Com o advento do capitalismo, a primeira etapa do processo de divisão social do trabalho foi **a indústria artesanal**, constituída por pequenos mestres artesãos e seus aprendizes, e caracteriza-se pelo fato de que o operário elabora o artigo completo, constituindo as corporações. Cada trabalhador deve estar apto a efetuar todo um ciclo de trabalhos com suas ferramentas. O intercâmbio restrito entre as diversas cidades, a escassa densidade da população e as necessidades exíguas inviabilizavam que a divisão do trabalho fosse mais acentuada. Portanto, aquele que quisesse tornar-se mestre deveria dominar inteiramente seu ofício. Isso fazia com que os artesãos medievais tivessem interesse por seu trabalho, bem como pela habilidade de exercê-lo. Cada artesão medieval encontrava-se "(...) completamente absorvido por seu trabalho, com o qual mantinha uma agradável relação de servidão e ao qual estava muito mais subordinado do que o trabalhador moderno, **para o qual seu trabalho é indiferente**" (MARX e ENGELS, 1986, p. 81 – grifos nossos). Outro aspecto referente a esse período é que o capital surgido nas cidades limitava-se à habitação e as ferramentas de trabalho, que eram transmitidas de pai para filho e não eram convertidas em dinheiro. Em síntese, era um capital "(...) diretamente ligado ao trabalho do possuidor e dele inseparável" (MARX e ENGELS, 1986, p. 82). Um segundo momento no processo de divisão social do trabalho pode ser caracterizado com o advento da **indústria manufatureira,** que se caracteriza pela separação entre os comerciantes e os produtores. A manufatura extrapola os limites da corporação por pressupor um acúmulo bem mais expressivo de capital em poucas mãos, assim como uma concentração maior da população disposta a consumir. De acordo com Engels (1986, p. 07), na manufatura o artigo é elaborado a partir dos princípios da divisão social do trabalho, "(...) onde cada operário só executa uma operação parcial, de tal forma que o produto só está completo e acabado quando tenha passado sucessivamente pelas mãos de todos". As relações entre o trabalhador e o capitalista passaram a ser de ordem monetária. Em decorrência da constituição da classe burguesa e da

engendrou uma Revolução Educacional: se a primeira colocou a máquina no centro do processo produtivo, a segunda determinou à escola a função de principal via de acesso ao conhecimento sistematizado.

Com o crescimento das cidades, o aumento do número de crianças matriculadas aumentou nas cidades e campos. Como conseqüência, a escola se deparou com uma "(...) clientela da mais variada procedência, condições de saúde, diversidade de tendências e aspirações" (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 21). Os procedimentos didáticos antes exitosos com um número menor de crianças não se mostravam eficazes para essa população tão heterogênea. A solução encontrada foi, então, deslocar o foco do processo do ensino para a aprendizagem, procurando compreender *"o ato de aprender*", a partir da análise das condições favoráveis ou não ao desenvolvimento individual.

A biologia e a psicologia subsidiaram as investigações da época, buscando entender o desenvolvimento humano e identificar a origem das diferenças individuais. Essa foi uma das primeiras questões a ser estudada pela ciência psicológica (LOURENÇO FILHO, 1974). Vale ressaltar que a constituição da psicologia se deu visando à manutenção da ordem e do controle, justificando a existência da igualdade em uma sociedade estruturada sob condições materiais de existência absolutamente desiguais; evidenciando, portanto, seu compromisso com o projeto social burguês e com a lógica capitalista (FACCI, EIDT *et al.*, 2006). Assim, cabe perguntar: como o ideário deweyano do aprender a aprender na e pela experiência pretendia formar o futuro operário? Para responder a esta questão, faz-se necessário retornar ao conceito de experiência – discutido no primeiro capítulo deste estudo – e analisar, qual é, em essência, seu significado.

De acordo com Dewey (1976), nem todas as experiências são igualmente

---

transformação do capital existente em capital comercial ou industrial, se dá também a composição do proletariado, cuja unidade se dava justamente por não possuir os meios de produção material: "(...) se até aqui o proprietário dos meios de trabalho se apropriara dos seus produtos, porque eram, geralmente, produtos seus [...], agora o proprietário dos meios de produção continua apoderando-se do produto, embora já não fosse um produto **seu,** mas fruto do trabalho **alheio.** Desse modo, os produtos, criados agora socialmente, não passavam a ser propriedade daqueles que haviam posto realmente em marcha os meios de produção e eram realmente seus criadores, mas o **capitalista"** (ENGELS, 1986, p. 58-59 – grifos do autor). Essa forma de organização demanda uma intensidade de trabalho totalmente distinta do trabalho artesanal. Um número maior de mercadorias é feito em menor tempo, uma vez que cada trabalhador é obrigado a dedicar apenas o tempo necessário à sua função. Seus movimentos se aprimoram, exigindo que, cada vez mais depressa, o produto do seu trabalho seja repassado para a mão do outro operário. Esse processo garante, no limite, rapidez, continuidade, regularidade, ordenamento. Portanto, "O fornecimento de dado quantum de produtos num tempo de trabalho determinado torna-se, na manufatura, lei técnica do próprio processo de produção" (ENGELS, 1986).

educativas; ao contrário, algumas são "deseducativas". Como exemplo, o autor afirma que determinadas experiências engendrariam no indivíduo insensibilidade e terminariam por limitar a realização de ricas experiências ao longo de sua vida. Há também aquelas que aumentariam a destreza em algum tipo de atividade automática e, como conseqüência, conduziriam o indivíduo à execução de uma rotina, lhe impossibilitando o contato com novas experiências. O autor (1976) defende, portanto, **a realização de experiências não repetitivas, de modo a não promover, nos alunos, hábitos automáticos**.

Tais idéias poderiam sugerir uma preocupação com o desenvolvimento multilateral ou pleno de cada indivíduo. Entretanto, ao fazer a crítica à escola tradicional e propor os conceitos que subsidiariam a consolidação de uma nova escola – a escola nova – o referido autor explicita sobre quais bases esta deveria ser organizada:

> Todos se queixam da sobrecarga dos programas da escola elementar. Para evitar uma volta reacionária às tradições educacionais do passado, urge reorganizá-los **na base das potencialidades intelectuais das diferentes artes, profissões e ocupações**. **Nesta providência, mais do que em outras, repousam os meios mais aptos para transformar a experiência cega e rotineira da humanidade em esclarecido e emancipado experimento** (DEWEY, 1959b, p. 215 – grifos nossos).

Da passagem acima, é possível verificar que, para o autor, a reorganização dos programas escolares deve partir das artes (cuja especificidade não fica evidente), bem como do mundo do trabalho. Ora, a partir do surgimento do capitalismo, a lógica produtiva visa à extração de mais-valia do trabalhador. Isso não é conseguido sem uma organização do processo de trabalho – no caso, o taylorismo. Isto exigiu do trabalhador, por um lado, a eliminação de movimentos desnecessários e, por outro, o incremento de movimentos constantes, bem como a seleção de mão-de-obra, visando extrair dos indivíduos sua maior produtividade no trabalho. Portanto, cabe questionar: na essência, seria possível Dewey (1959b) assegurar a autenticidade e a novidade das experiências vividas em sala de aula, como se o sistema escolar funcionasse totalmente apartado do mundo do trabalho? Esta variedade de experiências não seria oposta à idéia deweyana compartilhada com Taylor, qual seja, "O homem certo para o lugar certo"? [51]

---

[51] Dewey (1959b, p. 340) afirma que *"*Descobrir aquilo que uma pessoa está mais apta a fazer, e assegurar uma oportunidade para fazê-lo, é a chave da felicidade**"**. Esta consonância entre as idéias de Dewey e Taylor se justifica na medida em que, com o advento da segunda revolução industrial, a exigência da

Entretanto, como foi destacado na introdução da II parte deste trabalho, não se pode desconsiderar as **contradições** que movem a própria história humana. Neste sentido, entende-se que é **justamente a variedade de experiências, vivenciadas tanto na escola como no trabalho, que possibilitariam aos indivíduos se adaptarem, no futuro, às diversas e desumanas condições de trabalho que presidem o capitalismo**. Essa proposição condiz com o lema "aprender a aprender" preconizado pelo autor:

> O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. **Aprende a aprender** (DEWEY, 1959b, p. 48 – grifos nossos).

Entende-se que a preocupação de Dewey (1976) com o desenvolvimento de experiências não-repetitivas, mas sim ricas e diferenciadas termina, no limite, por escamotear as demandas engendradas pelo processo produtivo capitalista, que traziam em seu bojo a simplificação das funções, sempre repetitivas, bem como o esvaziamento do conteúdo da atividade produtiva. Contraditoriamente, embora as tarefas fossem simples e reduzidas a automatismos, o indivíduo precisava estar sempre preparado para executar uma nova função no interior do processo produtivo, por isso a ênfase dada à possibilidade de vivenciar novas experiências. Se, portanto, na aparência, o discurso do desenvolvimento individual mediante o contato com ricas e variadas experiências sugere um avanço no processo de desenvolvimento, o que se tem, na essência, é a formação de um indivíduo capaz de se adaptar às mudanças requeridas pela lógica produtiva.

Em outra obra, Dewey (1976, p. 64) relaciona o ato de pensar à capacidade de adiar a ação imediata e, portanto, exercer o autodomínio do comportamento:

> Impulsos e desejos naturais constituem em qualquer caso o ponto de partida. Mas não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum modo, a forma em que se manifestam de início esses desejos e impulsos seja revista e refeita. Essa revisão ou reelaboração

---

disciplina é uma necessidade imposta pela classe dominante, frente a uma sociedade que não vivia um clima harmônico e pacífico. Ao contrário, a luta de classes era, de acordo com Gramsci (2001), desenfreada e feroz, o que sugere que os detentores do poder necessitavam empregar expedientes de cunho ideológico para evitar possíveis rebeliões e contendas. O pensamento deweyano serve ao sistema produtivo vigente na época, ao legitimar de forma velada, no âmbito educativo, os pressupostos do taylorismo.

> envolve **inibição do impulso em seu aspecto originário.** A alternativa da inibição por imposição externa é a inibição por meio da reflexão e do julgamento do próprio indivíduo. A velha frase "pare e pense" está certa psicologicamente. **Pensar é, com efeito, parar a primeira manifestação do impulso e buscar pô-la em conexão com outras tendências possíveis de ação, de modo a se formar plano mais compreensivo e coerente de ação. [...] Pensar é, assim, adiar-se a ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso.** A reunião da observação e da memória é o coração da reflexão. Tudo isso explica o sentido da expressão "autodomínio" de si mesmo. O fim ideal da educação é a formação da capacidade de auto-domínio de si mesmo (grifos nossos).

Para que se atinja o domínio do comportamento, Dewey (1959b) explica que se faz necessária a prática contínua de atos sucessivos em uma ordem também contínua. Isso exige o desenvolvimento da capacidade de direção, de modo que o indivíduo não disperse energia de forma desnecessária, mas seja capaz de focalizar e centrar sua atenção, "(...) eliminado movimentos desnecessários e desordenados" (DEWEY, 1959b, p. 27). Novamente, é possível identificar aqui uma aproximação entre as idéias de Taylor e Dewey, que, no limite, centram suas preocupações na organização do processo produtivo e no preparo de indivíduos aptos para atender a esta demanda.

A partir de 1913, a organização científica do trabalho expandiu-se, culminando em uma reforma no gerenciamento da produção, processo que determinou o surgimento do fordismo. As primeiras racionalizações da produção feitas pelo norte-americano Henry Ford, mentor do fordismo, consistiram em implantar a produção em massa e em manter o taylorismo no interior da fábrica: "Em vez de um veículo inteiro, um operário faz apenas um número limitado de gestos, sempre os mesmos, repetidos ao infinito durante a jornada de trabalho" (GOUNET, 1999, p. 19). Posteriormente, Ford introduz a conexão entre as diferentes tarefas do processo produtivo. O emprego da esteira rolante, na linha de montagem, unia tarefas individuais sucessivas, fixando uma cadência regular de trabalho e diminuindo o transporte entre as operações (GOUNET, 1999; MERLO E LAPIS, 2007). A fim de reduzir o trabalho do operário a alguns gestos simples e evitar o desperdício de adaptação do componente ao automóvel, Ford padroniza as peças. Para alcançar tal resultado, ou seja, ter os componentes exatos que se adaptem aos seus carros, Ford compra as firmas fabricantes das peças (GOUNET, 1999). Em síntese,

> Com o fordismo, a divisão do trabalho e a parcelização das tarefas

> foram intensificadas. A busca da diminuição dos tempos ociosos estendeu-se à integração entre os postos de trabalho, à medida que o tempo de transferência das peças passou a ser dado não exclusivamente pelas ordens hierárquicas, mas principalmente por meio de dispositivos mecânicos, encadeando as tarefas continuamente. É **como se as ordens das chefias e o controle direto aperfeiçoados por Taylor (1995), com a imposição de tempos e de movimentos de execução, fossem incorporados às instalações. Os trabalhadores ficaram mais submetidos ao ritmo automático, à cadência das máquinas, à rotina, executando, várias vezes, um mesmo movimento em uma linha de montagem** (MERLO e LAPIS, 2007, p. 64 – grifos nossos).

Em consonância com essas idéias, Antunes (2005a) demonstra que o fordismo criou a produção em série e uniu-a com o cronômetro do período taylorista, bem como **manteve a separação entre elaboração e execução do trabalho**. De acordo com o referido autor (2005a, p. 37), *"*Para o capital, tratava-se de apropriar-se do savoir-faire do trabalho, '**suprimindo' a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para a gerência científica".** A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva, no qual as funções intelectuais eram negligenciadas.

Se, por um lado, o conteúdo da atividade do trabalhador se esvazia ao máximo; por outro lado, o processo de automatização das fábricas feito por Ford teve resultado bastante expressivo do ponto de vista do capital: inicialmente, a produção artesanal demandava cerca de doze horas e meia para a produção de um veículo. Com a implantação do taylorismo, ou seja, com o parcelamento das tarefas e a racionalização das operações sucessivas, esse tempo decai para cinco horas e cinqüenta minutos. Posteriormente, mediante treinamento dos operários, um veículo passa a ser produzido em duas horas e trinta e oito minutos. Com as linhas automatizadas, introduzidas em 1914, há uma nova redução de tempo de produção desta mercadoria para uma hora e meia. Isso significa que o veículo passa a ser produzido oito vezes mais rápido que no sistema artesanal. Com tais mudanças, o capital da empresa passou de dois milhões de dólares em 1907 para duzentos e cinqüenta milhões em 1919 (GOUNET, 1999).

Estes dados evidenciam o acirramento do processo de adaptação do trabalhador à lógica do capital, em que os pressupostos deweyanos do "aprender a aprender" ganham cada vez mais importância no interior da lógica produtiva. Nessa direção, uma análise que supera a aparência e a imediaticidade do conceito de pensamento reflexivo preconizado por Dewey (1959a; 1959b, 1974) e busca compreender a sua essência permite afirmar, sem que se esgote esta questão, que, ao contrário do que preconiza o

autor, essa modalidade de pensamento não visa desenvolver no indivíduo formas superiores de pensamento – ou, por outra, o pensamento abstrato – **mas sim exercitar o pensamento prático, necessário à adaptação dos operários à lógica do capital, e, mais especificamente à sociedade industrial taylorista/fordista americana na transição do século XIX para o XX.**

3. Determinantes histórico-sociais da produção de Piaget

Foi em Paris, em 1921, que Piaget escreveu seus primeiros artigos sobre psicologia do desenvolvimento, mais especificamente acerca dos resultados sobre experimentos com crianças quando da realização do Teste de Burt. Um destes artigos foi encaminhado para a Revista Archives de Psychologie, então dirigido por Claparède. Esta vinculação possibilitou a ampla divulgação das obras do biólogo genebrino no Brasil: A tradução e publicação de suas obras teve início nos anos 60, "(...) intensificando sobremaneira na década de 70" do século XX (KLEIN, 1996, p. 25). Aqui, cabe perguntar: Quais foram os determinantes histórico-sociais que subsidiaram a ampla difusão do pensamento piagetiano no Brasil e no mundo? A resposta a esta questão não pode prescindir da análise da reorganização do processo de trabalho vigente naquele período.

Nessa direção, de acordo com Antunes (2005a; 2005b); a unificação de aspectos do taylorismo com o fordismo promoveu uma transformação na produção capitalista. Seu marco inicial foi – como demonstrou Gounet (1999) – a indústria automobilística, mas posteriormente se expandiu para todo o processo industrial dos principais países capitalistas.

Entretanto, já em meados dos anos 1960 e início dos anos 1970, esta forma de organização produtiva foi dando sinais de esgotamento, determinados por vários fatores, dentre eles: o aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-1945 como resultado da luta sindical, ocasionando uma significativa queda na taxa de lucro. Além disso, nesse período ocorreu o aumento do desemprego estrutural, e, portanto, acentuada queda no padrão de consumo; acompanhado pelo surgimento do capital financeiro como campo prioritário de especulação, e, em conseqüência, tanto a hipertrofia dos capitais produtivos como expressivas fusões de empresas monopolistas, engendrando a maior junção de capitais já vista na história. Acrescentam-se a esses

dados a crise do "Estado do bem-estar social"[52], bem como de seus mecanismos de funcionamento, que demandou a retração de gastos públicos e seu redirecionamento para o âmbito privado e, por fim, a flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho (ANTUNES, 2005a). Em essência, os traços fundamentais dessa crise encontram-se vinculados, por um lado, com a tendência a diminuir o valor de uso das mercadorias, aumentando seu valor de troca; e, por outro lado, com a incontrolabilidade do capital.

O restabelecimento da hegemonia burguesa, sob as bases do toyotismo, se deu com o advento do neoliberalismo, que representou uma nova alternativa econômica, política, social, jurídica e cultural para a crise econômica do mundo capitalista (MANCEBO, 1996, 2002). De acordo com Antunes (2005b), os pilares do neoliberalismo encontram-se na privatização do Estado, na desregulamentação dos direitos do trabalho e na destruição do setor produtivo estatal. Concomitantemente a essas iniciativas, o neoliberalismo inaugurou um significativo processo de reestruturação do padrão de acumulação, visando instrumentos para recuperar os índices de expansão do capital. O toyotismo, portanto, constituiu-se em um dos instrumentos de que o neoliberalismo lançou mão para atingir o objetivo de reestruturação do capital. Vale frisar que o toyotismo e o neoliberalismo não são entidades abstratas, que têm força por si próprias, mas que são resultados de necessidades no âmbito do modo de produção capitalista. Esta é, na realidade, uma relação dialética, em que o ideal neoliberal necessita desta reorganização social do trabalho e vice versa. Desta forma, os **modelos produtivos presentes no taylorismo/fordismo foram reestruturados, sem, no entanto, transformar as bases essenciais do modo de produção capitalista** (ANTUNES, 2005b). Daqui deriva-se a afirmação de que houve mudanças apenas **aparentes no modo de produção capitalista, já que elas não foram capazes de alterar a essência deste modo de produção.**

Em síntese, os principais pilares da acumulação flexível ou toyotismo, são: 1) a

---

[52] No período fordista, o Estado "(...) representa, para o proletariado, a garantia de 'seguridade social, com sua qualidade de gestor geral da redução salarial: é o Estado que fixa o estatuto mínimo dos assalariados, é ele que impulsiona a conclusão e garante o respeito das convenções coletivas, é ele que gera direta ou indiretamente o 'salário indireto'. Tudo isso fez com que se desenvolvesse um "fetichismo do Estado, bem como de seus ideais democráticos, (inclusive no que se tem de ilusório), aos quais o "Estado providência" deu conteúdo concreto (ao garantir de algum modo o direito ao trabalho, à moradia, à saúde, à educação e à formação profissional, ao lazer, etc) (BIHR, 1991, apud ANTUNES, 2005a, p. 40). Vale ressaltar que **"compromisso**" do Estado era assegurado em troca do abandono do ideal revolucionário, ou seja, desde que a temática do socialismo fosse relegada a um futuro suficientemente distante a ponto de não provocar qualquer desajuste no processo de exploração capitalista (ANTUNES, 2005a).

produção se torna vinculada à demanda, de modo a atender as especificidades e exigências do mercado consumidor; com isso, a produção caracteriza-se pela variabilidade e diversidade, o que distingue de forma aparente o toyotismo do taylorismo e do fordismo; 2) o trabalhador deve trabalhar em equipe e desempenhar várias funções, diferentemente dos movimentos repetitivos e particulares do taylorismo e fordismo; 3) em virtude da produção flexível, o operário não é responsável por apenas uma máquina, mas chega a operar até cinco; 4) a produção é baseada no método *just in time,* ou seja, visa o aproveitamento máximo do tempo no processo produtivo; bem como no Kanban, isto é, um sistema de códigos (placas ou senhas) indicativas da necessidade de reposição do estoque; 5) estrutura horizontalizada – diferente da fordista, que é verticalizada. Isso significa que, se no fordismo, 75% da produção é realizada no interior da fábrica, no toyotismo, esse número cai para 25%; ou seja, apenas os processos centrais são realizados no interior da fábrica. O restante é terceirizado para outras empresas; 6) Organização dos círculos de controle de qualidade (CCQs), em que grupos de trabalhadores são "(...) instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho" (ANTUNES, 2005a, p. 55 – grifos do autor), visando o aumento da produtividade da empresa. Essa é, segundo o referido autor, uma importante estratégia em que **o capital se apropria do saber intelectual e cognitivo do trabalhador**, outrora desprezado pelo fordismo (ANTUNES, 2005a).

O colapso do taylorismo/fordismo demandou uma reorganização da base material, culminando em um avanço tecnológico, expresso pela substituição da mecanização pela automação. Este processo, de base microeletrônica, se caracterizou pela transferência das operações intelectuais para as máquinas. Sob a égide do toyotismo, o indivíduo "(...) faz e pensa para o capital" (ANTUNES, 1997, p. 74).

Importante esclarecer que o processo de expropriação da maioria dos trabalhadores se torna ainda mais intenso, pois além de objetivar sua inteligência no maquinário tecnocientífico, há uma sobrecarga da mão-de-obra concomitantemente à redução do tempo de execução da atividade produtiva:

> Como o capital não pode eliminar **o trabalho vivo** do processo de mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, ele deve, além de incrementar **sem limites** o trabalho morto corporificado no maquinário tecnocientífico, aumentar a produtividade do trabalho de modo a **intensificar as formas de extração do sobre-trabalho em tempo cada vez mais reduzido**. Tempo e espaço se convulsionam nesta nova fase dos capitais. A redução do proletariado taylorizado, a

> ampliação do trabalho intelectual abstrato e nas plantas produtivas de ponta e a ampliação generalizada de novos proletários precarizados e terceirizados da 'era da empresa enxuta' são fortes exemplos do que acima aludimos (ANTUNES, 2002, p. 40 – grifos do autor).

Antunes (1997, p. 63-64) não deixa dúvidas acerca das conseqüências desta forma de reorganização, para os trabalhadores:

> (...) de um lado, verificou-se uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, manual, especialmente nos países de capitalismo avançado. Em outras palavras, houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma expressiva terceirização do trabalho, a partir da enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços, verificou-se uma significativa heterogenerização do trabalho, expressa através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário. Pode-se presenciar também um significativo processo de subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, precário, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado.

Antunes (2005b) ensina ainda que a diminuição da hierarquia no interior da fábrica, conseqüência da diminuição do despotismo fabril e a defesa emblemática da "participação" do trabalhador no processo produtivo devem ser entendidas como uma necessidade de criação e valorização do próprio capital[53]. Assim sendo, estas "singularidades" não são capazes de suprimir o **estranhamento incrementado pelo modelo toyotista, ao contrário; verifica-se que este processo de estranhamento entre indivíduo e gênero humano se intensifica** em diversos segmentos da classe trabalhadora:

> O estranhamento próprio do toyotismo é aquele dado pelo "envolvimento cooptado", que possibilita ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve pensar e agir para o capital, para produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosse existente entre elaboração e execução no processo de trabalho. **Aparência porque a concepção efetiva dos produtos, a decisão do que e de como produzir não pertence aos trabalhadores. O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece alheio e estranho ao produtor, preservando, sob todos os aspectos, o fetichismo da mercadoria**. A

[53] Tumolo (2001) demonstra que o processo de reestruturação produtiva no Brasil é caracterizado por uma "heterogeneidade generalizada" tanto entre as empresas como no interior delas. Entretanto, se, por um lado, há essa falta de consenso acerca do padrão tecnológico adotado, por outro lado, é possível verificar uma congruência em aspectos como: intensificação do ritmo de trabalho, diminuição dos postos de trabalho e tentativas de neutralizar a ação sindical, que vão desde a "participação controlada" dos trabalhadores até a perseguição e demissão dos trabalhadores vinculados aos sindicatos.

> existência de uma atividade auto-determinada, em todas as fases do processo produtivo, é uma absoluta impossibilidade sob o toyotismo, porque seu comando permanece movido pela lógica do sistema produtor de mercadorias. Por isso pensamos que se possa dizer que, no universo da empresa da era da produção japonesa**, vivencia-se um processo de estranhamento do ser social que trabalha, que tendencialmente se aproxima do limite. Neste preciso sentido é um estranhamento pós-fordista** (ANTUNES, 2005b, p. 42 – grifos do autor).

Se, no toyotismo/fordismo a relação entre aqueles que vendem sua força de trabalho e os proprietários dos meios de produção era mais "despótica", a empregada no toyotismo é mais "consensual", "envolvente", participativa, essencialmente, mais "manipulatória". Estes traços alteram a **aparência desta relação, mas não a sua essência**; tanto é que Antunes (2005b) caracteriza o toyotismo como um período de estranhamento "pós-fordista".

Nessa direção, cabe aqui analisar a defesa da cooperação e da solidariedade, a ênfase na inteligência e o papel da escola e do professor para Piaget. O referido autor (1998c, p. 111) é enfático em apontar o papel desastroso exercido pelo professor na escola tradicional, atuando por meio da coerção e não favorecendo, assim, o desenvolvimento da autonomia intelectual: "A única relação social que a escola tradicional conhece é a relação exclusiva da criança com o professor, ou seja, a relação entre um inferior que obedece passivamente e um superior que encarna a verdade definitiva e a própria lei moral". A coerção engendra na criança uma "obrigação imperativa", ou seja, o respeito incontestável às regras e decisões, e tem como conseqüência a não-superação da heteronomia[54] em direção à autonomia intelectual e moral. Piaget propõe um novo método baseado no "self-goverment"; aqui, a coerção daria lugar à cooperação, pois a igualdade, **seja ela de fato ou de direito**, superaria a autoridade. Em síntese, portanto,

> Enquanto a coerção permanecer exterior ao espírito, as condições são desfavoráveis tanto para o desenvolvimento da personalidade como para o da solidariedade. Estando submetido a uma coerção vinda de

[54] "Do ponto de vista moral, o respeito unilateral leva a criança a considerar obrigatórias as regras recebidas dos pais ou dos mais velhos. Seja porque todo dever se origine desse processo, ou porque decorra de outras fontes, é incontestável que qualquer ordem proferida pelas pessoas respeitadas traduz-se, na consciência dos pequenos, sob a forma de uma obrigação imperativa. Assim se explica o sucesso da autoridade. Os resultados indiretos dessa situação são tão fáceis de compreender quanto seus efeitos imediatos: na medida em que a moralidade é adquirida de fora, ela permanece heterônoma e produz uma espécie de legalismo ou de 'realismo moral', no qual os atos não são avaliados em função das interações, mas de sua concordância externa com a regra" (PIAGET, 1998b, p. 116).

> fora, o indivíduo não atinge a autonomia da disciplina interior que caracteriza a personalidade e, por falta de interiorização das regras, ele só sai aparentemente de seu egocentrismo, em vez de sentir-se solidário a todos. **Ao contrário, a disciplina própria ao self-goverment é ao mesmo tempo fonte de autonomia interior e verdadeira solidariedade** (PIAGET, 1998b, p. 126 – grifos nossos).

Nesta perspectiva, a educação anuncia a possibilidade de desenvolver nos indivíduos a cooperação e a solidariedade, pois, em virtude da diminuição do egocentrismo intelectual e moral, os indivíduos se tornariam capazes de analisar os diversos pontos de vista existentes e colaborarem para o desenvolvimento daquilo que Piaget (1998b) preconiza com sendo um verdadeiro projeto coletivo. Estas idéias parecem bastante coerentes com a proposição toyotista do trabalho organizado em equipe. Além disso, o ideário da solidariedade tem um importante papel ideológico, no sentido de escamotear a crescente exploração vivida pelo trabalhador nesta "nova" lógica produtiva:

> Na defesa de um humanismo (ingênuo), ou melhor, na educação para a convivência (pacífica) com o diferente, é retomada a exigência da tolerância, agora como uma obrigação escolar antes não lembrada. (...) No apoio ao pluralismo (sem nenhuma referência à realidade concreta), alianças e parcerias são apresentadas enquanto descarnadas de interesses de grupos ou de interesses privados. **A solidariedade, em sua convocação educacional atual, é representada como virtude humana tão descarnada do mundo dos homens que mais parece um convite à caridade cristã, exercida à época que antecedeu a propriedade privada** (NAGEL, 2002b, p. 08 – grifos nossos)

Além disso, Carmo (2004, p. 101) afirma que

> (...) os discursos em torno da qualidade total e da gestão participativa [...] verdadeiramente trazem a marca da **coerção de forma dissimulada,** induzindo o trabalhador a assumir-se como "parceiro" em um processo do qual participa, única e exclusivamente, na condição de explorado (grifos nossos).

Mediante esta "nova" forma de produção que determina, em grande medida, o encaminhamento das questões educacionais, caberia questionar: quais são os fundamentos filosóficos que dão sustentação ao edifício piagetiano? Para responder a esta pergunta, Miranda (1995) retoma o conceito de inteligência, na perspectiva piagetiana, como um processo de **adaptação ao meio**, o que, no limite, expressa uma

redução da atividade intelectual ao mecanismo de adaptação biológica, tal como propunha Dewey, cuja fundamentação filosófica é o pragmatismo:

> Esta concepção biológica adaptativa está presente no pensamento americano, em especial no pragmatismo de Dewey, que chega a Piaget inclusive pela influência de Claparède. Não é de se estranhar, portanto, que alguns defensores do construtivismo como pedagogia busquem no pragmatismo a referência epistemológica que justifica uma epistemologia fundada na ação (MIRANDA, 1995, p. 329).

Vale lembrar que o que está implícito na defesa de uma "epistemologia fundada na ação" é uma teoria regida pelos interesses pragmáticos e utilitários, em que o conhecimento científico cede lugar à experiência e o professor se limita a um mero "guia" ou "animador" do processo pedagógico.

Além de John Dewey, Piaget foi influenciado pela obra de Kant, mais especificamente no que se refere às estruturas lógicas *à priori* – o que não significa estruturas dadas, mas engendradas na relação sujeito-objeto. Além disso, como preconiza a filosofia Kantiana, a inteligência adaptativa é composta mediante a gênese das mesmas estruturas lógicas que conformam o pensamento matemático e científico, que se reduzem ao âmbito da forma. A inteligência adaptativa se constitui, portanto, a partir dos postulados da lógica formal, e, como tal, adota uma perspectiva conciliatória, negando quaisquer antagonismos (MIRANDA, 1995).

Esta perspectiva conciliatória e naturalizante também se estende para a compreensão de homem e de sociedade, excluindo qualquer possibilidade de revolução dos trabalhadores. Vale lembrar que a sociedade capitalista nada tem, em essência, de harmonioso e conciliatório: o individualismo é uma de suas premissas centrais, o que incrementa o processo de competição entre as pessoas. As diferenças individuais, bem como os sucessos e fracassos são explicados a partir de cada ser humano em particular, desconsiderando as determinações sociais mais amplas, o que está em total consonância com o processo de naturalização da sociedade e do próprio homem vigente na teoria de Piaget:

> A concepção de inteligência preconizada por Piaget não carrega consigo a possibilidade de ruptura dos trabalhadores com a ordem exploradora e injusta do capital, definindo, ao contrário, o processo de construção do conhecimento como um conjunto de equilibrações que não dão conta das extremas contradições que envolvem a sociedade capitalista. Ainda mais, a premissa individualista da inteligência acirra a competição e a desigualdade entre as pessoas, tornando-se

> prescritivo dizer que sua teoria do desenvolvimento da inteligência tem por objetivo **formar seres mais inteligentes, que se sobressaiam, determinados pelas diferenças individuais que envolvem cada ser e não pela determinação concreta de sua existência materia**l (CARMO, 2004, p. 95 – grifos nossos).

Do exposto até aqui, reafirma-se a **quarta hipótese** deste estudo: o ideário hegemônico na atualidade pretere a análise radical da sociedade capitalista, bem como a análise do desenvolvimento do pensamento como síntese de múltiplas determinações.

O modelo toyotista, que visa à constante flexibilização do trabalhador, caminha *pari e passu* com a defesa da formação por competências, preconizadas pelo próprio Piaget, como capacidades que necessitam evoluir constantemente:

> (...) se, pelo contrário, o ponto fundamental de partida é a capacidade de fornecer certas respostas, portanto, a "competência" resultaria inversamente que a aprendizagem não seria a mesma nos diferentes níveis do desenvolvimento [...] e que ele dependeria essencialmente da evolução das "competências" (PIAGET, 1983b, p. 33).

Neste mesmo texto, Piaget (1983b) também aborda o conhecimento prático como estreitamente ligado ao **"saber fazer",** que se encontra inicialmente ligado aos instintos e, portanto, aos esquemas sensório-motores; mas se atualiza ao longo do processo de desenvolvimento, fazendo-se presente também nas etapas posteriores do desenvolvimento cognitivo:

> No entanto, se o papel das transmissões hereditárias parece assim demasiado limitado no desenvolvimento das funções cognitivas, é preciso destacar esta variedade particular de **conhecimento prático (de "saber-fazer")** que constituem os instintos. Estes comportam com efeito uma programação hereditária do próprio conteúdo das condutas em jogo, além da sua forma. Quanto à forma, ela é análoga à dos esquemas sensório-motores, exceto quanto à diferença de que são herdados assim com seus indícios determinantes (os IRM ou "indícios significativos inatos"). Encontramo-nos, pois, diante de estruturas análogas às de inteligência pré-verbal, mas fixadas em seu inatismo, e de modo algum modificáveis ao sabor das elaborações fenotípicas: Tinbergen pôde mesmo falar de uma "lógica dos instintos" e de fato ela consiste em uma lógica dos órgãos, isto é, que utiliza instrumentos inerentes ao organismo como tal e não fabricados por uma inteligência que se tornou móvel (PIAGET, 1983b, p. 35-36).

Piaget (1977) faz uma defesa enfática da obrigatoriedade do ensino de segundo

grau, atual ensino médio. O autor (1977) afirma que as bolsas de estudos não devem ser concedidas apenas aos alunos "especialmente dotados", ao contrário, devem contribuir para a formação de todos os alunos. Além disso, a concessão de uma bolsa de estudos não deve ser entendida como "(...) expressão de uma generosidade do Estado, mas corresponde a uma obrigação precisa da sociedade" (p. 49). Entretanto, de acordo com o autor, uma escola para todos não significa, de modo algum, a existência de um único ensino, que vise o ingresso de todos nos bancos universitários. A escola secundária deve também preparar o futuro trabalhador manual e o futuro camponês, partindo do pressuposto de que as habilidades requeridas por estes últimos serão tão úteis quanto as de um técnico ou de um intelectual:

> Entretanto, é evidente que um ensino universitário generalizado não significa de modo nenhum uma única e idêntica orientação comum, de tal forma que a totalidade dos alunos tenha que ser encaminhada para o bacharelado e o ingresso na universidade. Trata-se, pelo contrário, de diversificar o ensino de segundo grau na mesma proporção em que ele é generalizado, de maneira que o futuro trabalhador manual, o futuro camponês ou o futuro pequeno comerciante venha a encontrar**, no nível secundário, instrumentos tão úteis para seu trabalho ulterior quanto aqueles que possa encontrar o futuro técnico ou o futuro intelectual, apesar de serem instrumentos bastante diferentes** (PIAGET, 1977, p. 49).

A mesma proposição pragmática de Dewey (1959b) reaparece na obra de Piaget: atendendo aos ditames do capital, não há, aqui, a preocupação com o desenvolvimento multilateral de todos os indivíduos, mas sim a proposição de uma educação voltada para atender exclusivamente a demanda do processo produtivo, em que o conhecimento é distribuído de forma absolutamente distinta; o que, no limite, promove uma separação entre os que pensam e os que executam as atividades do processo produtivo. No capitalismo, mesmo que fenomenicamente se apresente de formas diversas no taylorismo/fordismo ou no toyotismo, a separação entre os que pensam e executam a atividade é um traço essencial.

Ainda no que se refere à citação acima (PIAGET, 1977), verifica-se a existência de um traço positivista, mais especificamente no que se refere ao caráter teleológico existente na sociedade: um indivíduo **deve ser** trabalhador manual, outro comerciante e outro ainda futuro intelectual. Este planejamento – ou "engessamento social" faz com que cada indivíduo s**eja previamente educado para desempenhar uma determinada função social** e, como preconizava Dewey (1959a), assim, todos "colaboram" para o

bem da sociedade. Em consonância com estas idéias, Taylor, no campo da administração, fez a defesa do homem certo para ocupar o lugar certo, evidenciando, de forma clara, a dissociação entre teoria e prática, ou, em outras palavras, entre o pensar e o fazer.

Este excerto da obra piagetiana (1977) e sua respectiva análise se coadunam com um dos traços essenciais do capitalismo contemporâneo: a separação dos indivíduos em distintas classes sociais, em que uma minoria detém os meios de produção, enquanto a maioria é obrigada a vender sua força de trabalho em troca de um salário. Uma sociedade pautada na desigualdade social não terá, jamais, uma educação igualitária para todos os indivíduos. Entende-se que o ideário do "aprender a aprender" desponta como ferramenta ideológica para a formação da classe trabalhadora, já que cumpre este papel de formar os trabalhadores para atender as demandas do processo produtivo, ou seja, para o "fazer", enquanto a classe dominante se ocupa com o planejamento da produção. Esta afirmação **reitera a segunda hipótese deste estudo:** a alienação que impera na sociedade de classe engendra oportunidades educacionais também de classe e nela, o ideário do "aprender a aprender" desponta como ferramenta ideológica para a formação da classe trabalhadora.

O ideário do aprender a aprender tem expressividade na política educacional internacional. Miranda (1997) realizou um estudo de distintos documentos de organismos internacionais vigentes na década de 90 do século XX sobre as políticas educacionais para a América Latina. Estes documentos expressam um "novo paradigma" de conhecimento que deve vigorar nos países latinos, visando assegurar a sua competitividade no mercado internacional. Dentre estes documentos, vale mencionar o da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), em parceria com a UNESCO, intitulado "Educación e conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", que preconiza que

> A acumulação de conhecimentos técnicos implica uma complementação entre criação de conhecimento, inovação e difusão. Para desenvolver e utilizar plenamente as novas tecnologias, resultam imprescindíveis alguns processos fundamentais de aprendizagem, em particular as modalidades de aprendizagem **mediante a prática (learning-by-doing),** mediante o uso de sistemas complexos (learning-by-using) e mediante a interação entre produtos e consumidores (learning-by-interacting) (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 31 apud MIRANDA, 1997 – grifos nossos).

Portanto, este documento oficial parte da premissa da aprendizagem na e pela prática, evidenciando um revigoramento do ideário deweyano e piagetiano na educação do final do século XX. Como será demonstrado no próximo item, não causa surpresa que o primado da experiência se mantenha como uma grande inovação pedagógica, e, portanto, jamais possa ser considerado como "assunto do século passado".

A partir da análise deste documento, Miranda (1997) demonstra ainda a primazia do processo de pesquisa, em detrimento do processo de transmissão-apropriação do conhecimento, tal como preconizado por Piaget (1977)[55]:

> Não haveria necessidade de acumular muitos conhecimentos, porque **estes podem ser buscados a qualquer momento, graças aos novos recursos tecnológicos**. É requerido, no entanto, que se saiba como buscá-los corretamente como informação que, para ser acessada, necessitaria ser permanentemente produzida. Assim, a pesquisa e a produção do conhecimento de modo geral assumem um papel fundamental, como também os processos de organização e distribuição da informação (MIRANDA, 1997, p. 41 – grifos nossos).

Não é por acaso que nas últimas décadas o discurso sobre a chamada "sociedade do conhecimento" (DUARTE, 2003), tem sido amplamente divulgado na mídia e entre os educadores, como se um suposto acesso aos meios de comunicação, sobretudo a internet, determinasse formas qualitativamente superiores de os alunos adquirirem conhecimentos, quando comparado ao processo de escolarização formal. Esse discurso, além de negar a diferença substantiva existente entre informação e conhecimento científico, descaracteriza a tarefa precípua da escola e do professor na transmissão-apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade através dos tempos.

A seguir, serão discutidos alguns aspectos filosóficos centrais que subsidiam a elaboração das obras dos defensores contemporâneos do aprender a aprender, o que possibilita reafirmar algumas das hipóteses já defendidas na primeira parte deste estudo.

4. Os determinantes histórico-sociais da produção dos defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender: o pseudo-humanismo

[55] (...) é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações, e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das situações demasiado apressadas: **o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas** (PIAGET, 1977, p. 18 – grifos nossos).

conclamado pela agenda pós-moderna e a ênfase no sujeito empírico

Neste subitem procurar-se-á evidenciar que as obras de Perrenoud (1993, 1999; 2002; 2005), Delval (1998a; 1998b, 2001), Schön (1987, 1992; 2000) e Tardif (2000; 2002), defensores contemporâneos do ideário deweyano do aprender a aprender são, assim como as demais teorias discutidas aqui, produto do seu tempo e refletem a base material vigente na atualidade, regida pelo neoliberalismo, cujo correspondente, no plano cultural, é o pós-modernismo.

O pós-modernismo ou modernidade contemporânea teve seu início em meados do século XX, mas nas décadas de 1970 e 1980 é que se pode verificar sua maior expressão em todas as manifestações da cultura humana. Moraes (2004) preconiza que o termo pós-modernismo refere-se a um conceito "guarda-chuva", ou ainda, uma "agenda", já que envolve diferenças significativas entre os autores no que se refere ao posicionamento filosófico, político e a estrutura de raciocínio, ao versarem sobre questões tão diversas como estética, cultura, filosofia, política, sociedade e educação. Assim, o pós-modernismo se caracteriza pela

> (...) derrota do projeto iluminista de emancipação, a mentira do progresso histórico, a fragilidade do sujeito, a impossibilidade da verdade, a negação do real, a recusa dos fundamentos, rejeitam as grandes narrativas, denunciam a ciência e a racionalidade ocidental como imbricadas à estrutura de poder, à razão instrumental e à dominação (MORAES, 2004, p. 340).

Para muitos defensores do pós-modernismo, os seres humanos e suas relações sociais são constituídos na e pela linguagem. No limite, isto significa dizer que não se pode ter acesso a qualquer outra realidade que não a do discurso. Nesta direção, a linguagem não é uma representação do real, mas sim um instrumento por meio do qual os indivíduos alcançam o que desejam. Deste modo, "(...) o que importa é o fato da linguagem permitir nosso transitar no mundo, isto é, nossa lida com o mundo e a cultura, a busca da felicidade, a satisfação de nossas necessidades e desejos. Enfim, a linguagem afirma-se **por sua utilidade, eficácia**" (MORAES, 2004, p. 349 – grifos nossos). Novamente verifica-se aqui os pressupostos do pragmatismo.

Há outros autores pós-modernos que não atribuem tanta primazia a linguagem, mas defendem a "construção social do conhecimento". Nesta direção, há uma junção dos conhecimentos com seus objetos: a física seria um construto histórico tanto quanto são as leis da natureza. Na ausência de uma realidade objetiva, o próprio conceito de

verdade deixa de fazer sentido, já que o conhecimento passa a ser entendido como aquilo que uma comunidade afirma como tal em um determinado momento. Não é mais necessário buscar algum tipo de conhecimento ou visão totalizante do real, uma vez que o fio condutor da perspectiva pós-moderna é a ênfase na natureza fragmentada do conhecimento humano, culminando na irracionalidade (WOOD, 1999).

Neste contexto, Glasersfeld (1996), defensor do construtivismo radical, afirma que só é possível falar em "informação" quando ela tem relação com as experiências pessoais; porém, nunca quando se refere a algo que está além deste universo. Vale ressaltar o caráter pragmático da informação preconizada por este ideário: elas devem ser apropriadas na medida em que se tornam úteis para cada indivíduo:

> O conhecimento, então, poderia ser tratado não como uma representação mais ou menos acurada de coisas, situações e eventos, mas antes como um mapeamento das ações e operações conceituais **que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor** (GLASERSFELD, 1996, p. 20 – grifos nossos).

Se, na aparência, um dos traços essenciais do pós-modernismo é o respeito à diferença e a diversidade, na essência, o que se verifica é uma perspectiva totalizante centrada unicamente na defesa do irracionalismo, anulando qualquer possibilidade de argumento válido:

> O pós-modernismo é, em sua maneira negativa, um sistema inexoravelmente "totalizante" que impede uma gama muito mais vasta de pensamento crítico e de política libertadora – e seus fechamentos são finais e decisivos. Seus pressupostos epistemológicos tornam-no inacessível á crítica, tão imune quanto o mais rígido tipo de dogma (como criticar um conjunto de idéias que, a priori, exclui o próprio emprego do argumento racional?) (WOOD, 1999, p. 20).

Como já foi discutido na primeira parte desta pesquisa, o ideário do aprender a aprender pretere a teoria no âmbito da educação escolar, já que centra-se nas **competências**, ou seja, no **saber-fazer, advindo basicamente da experiência** dos indivíduos. Como conseqüência, verifica-se o rompimento da unidade teoria/prática.

Para fazer frente a esta perspectiva, elegeu-se no presente estudo o conceito de práxis (VÁZQUEZ, 1978). De acordo com o referido autor (1978), a teoria não tem o papel de, por si mesma, transformar o mundo (como queria a esquerda hegeliana); tampouco consiste em uma prática reduzida ao campo da ação pura. Na concepção

marxiana, os fatores práticos consistiam na atividade humana produtiva, que está estreitamente ligada à teoria, entendida aqui como a relação consciente do homem com o mundo[56].

Em consonância com esta idéia, Politzer (1970, p. 164) sintetiza a unidade entre teoria e prática:

> (...) o conhecimento não é uma operação pela qual o espírito "interpretaria" os dados dos sentidos, mas um processo complexo pelo qual se constitui o reflexo, cada vez mais exato, da realidade, no cérebro do homem. **Sabemos que esse processo inclui dois graus qualitativamente distintos: o grau sensível e o grau racional**[57], ou ainda, a prática e a teoria. (...) a prática é o ponto de partida necessário da teoria, a fonte de conhecimento, e que ela é, além disso, o critério de verdade. Assim, portanto, toda teoria deve, necessariamente, retornar à prática, e isto por duas razões: primeiro, porque a teoria é, precisamente, feita para a prática, ela não se elabora para satisfazer a vã curiosidade do diletante, que contempla o mundo, mas, precisamente, no intuito de contribuir para o transformar; segundo, porque, uma vez que o real é movimento, mudança incessante, a teoria que busca bastar-se a si mesma esteriliza-se e não passa de um dogma morto; sem retorno constante à prática, o processo de conhecimento se detém, não é mais possível obter-se um reflexo cada vez mais exato do real, corrigir as insuficiências da teoria, aprofundar o conhecimento do mundo (grifos nossos).

O conceito de práxis se estrutura, portanto, na e pela relação dialética entre teoria e prática, ou seja, idéia e matéria: "Pela práxis o homem pode transformar a **matéria** – forças essenciais da natureza – em **idéia** e transformar a **idéia** em nova **matéria** – objetivação das forças essenciais do homem. É na base dessas objetivações, inclusive, que se constrói o mundo das idéias[58]" (MARTINS, 2001, p. 59 – grifos da autora). Nesta mesma direção, de acordo com Prado Júnior (1969), é na ação concreta que se expressa a unidade do homem que pensa para agir (em que a ação é o reflexo do pensamento) e cujo pensamento é estimulado pela ação.

No ideário pós-moderno, não se verifica esta unidade entre teoria e prática, ou

---

[56] Esta categoria possui diferentes interpretações no interior da teoria marxista. Para um maior aprofundamento sobre o assunto, ver Duarte (2007) e Paulo Netto e Braz (2007).

[57] Interessante notar que Politzer (1970) recupera exatamente os dois níveis de pensamento abordados por Leontiev, qual seja, o pensamento sensorial ou prático e o conhecimento abstrato ou teórico e demonstra a necessidade de compreendê-los em unidade. Esta discussão será feita no próximo capítulo.

[58] Como bem sintetiza Martins (2001, p. 67-68) "A práxis, por sua vez, é atividade teórico-prática, ou seja, é ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, dependente e independente da consciência, é ideal e material. Implica a sujeição do seu lado material ao seu lado ideal, como também a modificação do ideal perante as exigências do próprio real. O sujeito da práxis não prescinde da sua subjetividade, mas a transcende em direção à sua objetivação integrando o processo social de transformação da realidade".

idéia e matéria, mas sim a hegemonia do pensamento sensorial, prático e, sobretudo, **a negação de que seja necessário superar por incorporação esta expressão mais simples de pensamento, em direção ao abstrato ou teórico**.

Como demonstra Vásquéz (1968), a prática se limita e se expressa no senso comum:

> Em vez de formulações teóricas, temos assim o ponto de vista do "senso comum", que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. Em lugar destes, temos toda uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas (...). A prática se basta a si mesma e o "senso comum" situa-se passivamente, numa atitude acrítica em relação a ela. O "senso comum" é o sentido da prática. Como não há inadequação entre senso comum e prática, para a consciência comum, ordinária, o critério que se estabelece em sua leitura direta e imediata é inapelável. A consciência comum vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão desta no processo prático lhe parece perturbadora. A prioridade absoluta corresponde à prática, e tanto mais quanto menos estiver impregnada de ingredientes teóricos. **Por isso, o ponto de vista do "senso comum" é o praticismo: prática sem teoria, ou com o mínimo dela** (Vàsquez 1968, p. 210-211 - grifos nossos).

Neste contexto, **o caráter prático-utilitário se sobrepõe ao conhecimento científico** e, como conseqüência, **o cognoscível é reduzido à experiência sensível** (MORAES, 2004). Entende-se que, sobre estas bases se dá, na atualidade, a constituição de um "sujeito empírico", cuja consciência e personalidade não são engendradas mediante a apropriação do patrimônio humano genérico, sobretudo no que se refere à transmissão-apropriação dos conhecimentos científicos – função precípua da educação escolar; mas sim mediante o saber-fazer e a convenção de informações úteis para a sobrevivência da classe dominada.

Estas afirmações reiteram a primeira hipótese defendida neste estudo, qual seja, a de que a "educação para o pensamento" preconizada pelos defensores do ideário do aprender a aprender, concebendo o desenvolvimento do pensamento mediante a mínima apropriação dos conhecimentos científicos, não ultrapassa os estreitos limites do pensamento empírico.

Em decorrência da limitada possibilidade de apropriação do conhecimento científico, o desenvolvimento do pensamento da classe trabalhadora se restringe, em grande medida, ao nível daquilo que Leontiev (1980) chamou de pensamento motor-vívido ou prático e do pensamento por imagens, comuns a homens e animais. O referido

autor demonstra os limites desta forma de pensamento, já que ele permite aos homens orientar-se na realidade e manejar as coisas, mas não possibilita uma real compreensão das múltiplas determinações do real. Em outras palavras, a escolarização formal tem produzido uma multidão de pessoas "pseudo-escolarizadas", que passaram pela escola e não superaram o pensamento gráfico-funcional (LURIA, 1988), próprio dos iletrados.

A título de exemplo, menciona-se uma pesquisa recente que demonstra o péssimo desempenho de estudantes brasileiros em distintas áreas do conhecimento. Em 2007, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizou uma avaliação internacional envolvendo 400.000 estudantes, matriculados em escolas públicas e particulares de 57 países. Os brasileiros aparecem no grupo dos piores, mais precisamente, na 52ª colocação. Esta prova foi feita anteriormente em 2003, na qual os estudantes brasileiros obtiveram a penúltima colocação. Apesar disso, depois de quatro anos, verifica-se um quadro bastante similar. De acordo com Todeschini, repórter da Revista Veja (05/12/2007), ao final do ensino fundamental,"(...) os alunos continuam a ignorar a função dos órgãos do corpo humano, encaram com espanto o fato de a Terra girar em torno do Sol, desconhecem o que seja a camada de ozônio e são incapazes de definir a expressão 'água potável'. Dados como estes evidenciam a contradição[59] entre educação e capital, na medida em que o domínio de uma parcela mínima de conhecimento científico é condição para a manutenção do sistema capitalista e da própria extração da mais-valia do trabalhador.

Como já foi apontado anteriormente, esta educação escolar esvaziada de conteúdo não é, entretanto, destinada a todas as classes sociais. Como mostra Moraes (2001) na sociedade capitalista, a transmissão de conhecimentos é feita de maneira absolutamente desigual entre os membros das diferentes classes sociais:

> Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas 'competências' repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as 'competências' no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, e que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais

[59] Como bem esclarece Lefebvre (1979, p. 178), "Contradição não significa absurdo. (...) Descobrir um termo contraditório de outro não significa destruir o primeiro, ou esquecê-lo, ou pô-lo de lado. Ao contrário, significa descobrir um complemento de determinação. A relação entre dois termos contraditórios é descoberta como algo preciso: cada um é aquele que nega o outro; e isto faz parte dele mesmo".

> vistos na história. Como se sabe, o capitalismo tornou-se um espetáculo global para a minoria (MORAES, 2001, p. 01-02.)

Diante do exposto até aqui, o leitor poderia se questionar: porque, historicamente, este tipo de educação que dissocia a teoria da prática é a hegemônica? Por que a sociedade capitalista demanda este tipo de proposta educacional? Kuenzer (2007) responde a esta questão, afirmando que a dicotomia entre teoria e prática é a base sobre a qual se organiza o próprio sistema econômico vigente, qual seja, o fato da classe dominante deter a propriedade privada dos meios de produção e da classe dominada ter apenas a sua força de trabalho como mercadoria a ser vendida para o capitalista, como garantia de sua subsistência.

Portanto, o fato de que o conteúdo do ensino da educação formal ser absolutamente desigual para as diferentes classes sociais é inerente ao modo de produção capitalista. Nesta direção, Davidov (1988) discute acerca dos dois níveis de ensino:

> O primeiro inclui uma série de aptidões e hábitos culturais gerais. Embora esse nível contenha alguns elementos de conhecimentos teóricos, em conjunto está dirigido à preparação utilitária e prática das crianças que pertencem, no geral, as camadas não privilegiadas da população. O segundo nível está ligado de uma ou outra maneira aos conhecimentos científicos e artísticos e aponta para a preparação teórica dos alunos que pertencem, em geral, aos setores privilegiados (p. 164).

A educação formal dispensada à classe trabalhadora disponibiliza, desde Dewey até os dias atuais, uma mínima apropriação dos conceitos científicos, no limite das necessidades impostas pelo capital. Em outras palavras, **se na aparência, esta educação faz a apologia à formação do pensamento reflexivo como uma suposta forma de promoção do desenvolvimento do pensamento humano, na essência, esta perspectiva teórica caminha na contramão do desenvolvimento do pensamento abstrato**, restringindo os indivíduos da classe trabalhadora aos limites do pensamento empírico.

CAPÍTULO 2

A Superação do Capitalismo como Esteio da Obra de Leontiev: um Retorno ao Conceito de Trabalho

> *Transcorrido o processo de compreensão paulatina da importância dos trabalhos dos clássicos do marxismo para a ciência psicológica, ficou mais evidente que o marxismo havia criado uma teoria ampla que colocaria a descoberto a natureza e as leis gerais da psique, da consciência; e resultou também evidente que o aporte do marxismo para a ciência psicológica, por sua importância, é incomparável com os descobrimentos teóricos feitos na psicologia, tanto no período pré-marxista quanto depois de Marx [...] Na teoria do marxismo, a doutrina acerca da atividade humana, acerca de seu desenvolvimento e suas formas, possui uma importância decisiva para a psicologia* (LEONTIEV, 1983, p. 14).

> *O estudo do problema da consciência e da atividade humanas constituiu um outro aspecto do princípio da historicidade do psiquismo humano. É a teoria de Marx sobre a transformação da natureza no decurso do processo de desenvolvimento da atividade material e intelectual da sociedade, a forma direta do aparecimento desse problema* (LEONTIEV, 1978, p. 155).

As epígrafes escolhidas para iniciar este subitem são bastante representativas da influência do pensamento marxiano, especialmente da categoria de trabalho, no pensamento de Leontiev (1983; 1978). Dentre os integrantes da Tróika, o referido psicólogo russo é, no entender da pesquisadora, aquele que mais se ocupou em evidenciar a influência do materialismo histórico e dialético sobre sua produção. Justamente por isso, neste capítulo, far-se-á um exercício de evidenciar os vários aspectos da teoria marxiana incorporados na obra de Leontiev.

Assume-se aqui o objetivo de evidenciar os elementos centrais constitutivos de uma teoria ainda pouco estudada, capaz de oferecer subsídios para o enfrentamento do pragmatismo e do irracionalismo presente nas obras dos autores discutidas nos capítulos anteriores. Além disso, a obra do referido psicólogo soviético faz uma clara defesa da necessidade de superação do capitalismo, condição necessária para a superação da ideologia burguesa.

1. Determinantes histórico-sociais da produção de Leontiev

Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), integrante da Tróika e autor de referência neste trabalho, nasceu em Moscou e era filho de um servidor militar. Sua vida coincidiu com os mais importantes períodos da história da antiga União Soviética, desde o período pós-guerra até os esforços para eliminar seus efeitos (A. A. LEONTIEV, 1984).

A biografia de Leontiev, entendida em consonância com sua produção teórica, foi objeto de estudo de Golder (2004). Além deste livro, há o texto "*The productive carrer of Aleksei Nikolaevich Leonti'ev"*, de A. A. Leontiev (1984), neto do autor, que sistematizou o conteúdo de horas de conversação gravadas em áudio. Certamente, um estudo aprofundado deste material enriqueceria sobremaneira o presente trabalho, mas também conduziria o foco central da discussão para outras questões. Portanto, a exemplo do que foi feito nos itens anteriores, a discussão acerca dos determinantes da produção de Leontiev será norteada pela categoria trabalho.

2. O trabalho, o salto ontológico do biológico ao sócio-histórico e a constituição da consciência humana

Marx (1985c; 2004) e Engels (1986) atribuem um lugar central para o conceito de trabalho em suas obras, por verem nele o próprio processo de produção do homem. Por meio do trabalho, o ser humano desprendeu-se da natureza, elevou-se acima dos seus limites e passou a exercer sobre ela uma ação transformadora. Na medida em que o ser humano altera o mundo externo pelo uso de instrumentos e da linguagem, a relação inversa também se estabelece: os símbolos e os objetos criados pelo homem acabam por modificar seu psiquismo e seu comportamento.

> Ele [o homem] põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. **Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza** (MARX, 1985c, p. 149 – grifos nossos).

No e pelo trabalho, o homem não apenas modifica a natureza, adequando-a a seus fins (MARX, 1985a), mas estabelece uma relação com os outros homens. A atividade conjunta, coletiva, estruturada a partir da divisão técnica das funções é

condição fundamental para a transformação da natureza (LEONTIEV, 1978; 1960).

Lukács (2004) fornece subsídios para esta discussão ao afirmar que o trabalho é a categoria ontológica fundamental do ser social, já que não existe sociedade humana sem o trabalho, por mais primitivo que este seja. Duarte (1993) afirma que as características ontológicas do ser humano seriam aquelas que surgiram historicamente, se incorporaram de modo irreversível e permanente ao gênero humano, transformando tal característica em um elemento constitutivo do ser social:

> E quando, nesse contexto, atribuímos ao trabalho e às suas conseqüências - imediatas e mediatas - uma prioridade com relação a outras formas de atividade, isso deve ser entendido num sentido puramente ontológico. Ou seja: **o trabalho é, antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento**; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atingiu um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 1979, p.87 – grifos nossos).

Nessa mesma direção, para Marx (1985b, p. 50),

> Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza, e, portanto, da vida humana.

Deste modo, a partir de uma perspectiva marxista, por ontologia do ser social pode-se caracterizar uma reflexão filosófica sobre a sociedade e o ser humano. A atividade vital humana, o trabalho, é a categoria central dessa ontologia, bem como a categoria central da psicologia histórico-cultural, definida essencialmente pela capacidade de reproduzir no individuo as características fundamentais do gênero humano.

O trabalho começa com a elaboração de instrumentos. O primeiro instrumento foi a mão humana. Nesse sentido, Marx (1987, p. 05) afirma que "(...) não há produção possível sem um instrumento de produção; seja esse instrumento apenas a mão". As ferramentas mais antigas são as destinadas à caça e à pesca, bem como as primeiras armas. A caça e a pesca possibilitaram a passagem da alimentação exclusivamente vegetariana ao consumo de carne, e, com ela, dois novos avanços de importância

decisiva: o uso do fogo e a domesticação de animais, dando um novo passo em direção à humanização (ENGELS, 1976).

O trabalho caracteriza-se como uma atividade mediada por instrumentos, e, em conseqüência disso, converte-se em uma categoria fundamental para compreender o homem como um ser cultural-social:

> (...) o meio, a ferramenta, é a chave mais importante para conhecer aquelas etapas de evolução humana sobre as quais não possuímos outros documentos.(...) A partir das ferramentas – que as escavações freqüentemente revelam como quase os únicos documentos de um período totalmente fenecido – podemos aprender muito mais sobre a vida concreta dos homens que a manejaram, do que imediatamente parece haver nelas. A razão para isso reside em que a ferramenta (...) não só pode revelar a própria história evolutiva, senão que abre perspectivas amplas sobre os modos de vida e inclusive a visão de mundo, etc, daqueles que as usaram (LUKÁCS, 2004, p. 75).

O aperfeiçoamento na fabricação de instrumentos possibilitou o desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana, como evidencia Engels (1976, p. 216-217) na passagem que segue:

> (...) a mão não é apenas o órgão do trabalho: é também um produto deste. Somente pelo trabalho, por sua adaptação a manipulações sempre novas, pela herança do aperfeiçoamento especial assim adquirido, dos músculos e tendões (e, em intervalos mais longos, dos ossos; e, pela aplicação sempre renovada, desse refinamento herdado, a novas e cada vez mais complicadas manipulações) a mão alcançou esse alto grau de perfeição por meio do qual lhe foi possível realizar a magia dos quadros de Rafael, das estátuas de Thorwaldsen, da música de Paganini.

Nessa direção, Engels (1976), baseando-se nos estudos de Darwin acerca da seleção natural das espécies, ilustrou o processo paulatino pelo qual, por meio do trabalho social, do emprego de instrumentos de trabalho e da linguagem se deu a transição do macaco ao homem:

> Primeiramente **o trabalho**, e, em seguida, em conseqüência dele, a **palavra;** eis aí os dois principais estímulos sob cuja influência o cérebro do macaco foi, pouco a pouco, se transformando em cérebro humano, apesar de toda a semelhança, muito maior e mais perfeito. Com o desenvolvimento do cérebro, marchou paralelamente o aperfeiçoamento de seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. (...) E o sentido do tato que existe, no macaco, sob a forma apenas muito rudimentar, somente com a mão do homem e pelo

> trabalho foi que se desenvolveu e aperfeiçoou (ENGELS, 1976, p. 218-219 – grifos do autor).

O surgimento da linguagem é uma decorrência da atividade produtiva. De acordo com Leontiev (1960, p. 80), a linguagem "(...) é a condição direta e mais próxima para o **desenvolvimento da consciência humana** (grifos nossos)". É importante ressaltar que **a linguagem não engendra a consciência, mas é a forma de sua existência,** que teve origem na atividade prática dos homens, no processo de produção material de existência.

Portanto, em paralelo ao trabalho, derivam-se outras categorias ontológicas, dentre as quais a capacidade humana de aquisição da linguagem que possibilita a apropriação da cultura como processo e produto do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O pensamento, entendido aqui como um processo psicológico, também deve ser considerado como **uma categoria ontológica**, já que, mesmo sob condições de alienação, é impossível ao homem sobreviver sem seu desenvolvimento; embora, como será discutido ao longo deste estudo, diferentes condições de vida e educação produzam distintas modalidades de pensamento (LEONTIEV, 2005a). O mesmo autor (1978) preconiza ainda que o pensamento é, dialeticamente, processo e produto da atividade humana de apreensão do real. Com isso, ele demonstra a impossibilidade de desenvolver formas superiores de pensamento sem a apropriação da cultura humana, especificamente os conhecimentos científicos.

Voltando à questão da linguagem, embora os animais expressem uma forma de comunicação entre si, não se trata de uma autêntica linguagem, uma vez que, ao contrário do que ocorre entre os seres humanos, nos animais não há a expressão de um conteúdo objetivo nem a resposta a este conteúdo. A "linguagem" dos animais não designa coisas, não distingue ações nem qualidades e, deste modo, não é uma linguagem propriamente dita. Além disso, um animal responde a um sinal de perigo emitindo um som que motiva em sua prole uma reação instintiva e defensiva. Porém, o animal não é capaz de designar o fenômeno que motivou a emissão do som (LEONTIEV, 1978; 1960). Leontiev (1960, p. 81) ressalta a distinção entre a forma de comunicação existente entre os animais e a linguagem humana, afirmando que "A linguagem permite às pessoas transmitir aquilo que se reflete em seu cérebro, permite intercambiar seus pensamentos". Nesse sentido,

> (...) a particularidade do idioma está em que transmite na forma de

> sons o reflexo nas pessoas acerca de outros fenômenos, comunica os resultados do conhecimento da realidade. Existindo na forma de fenômeno material, o idioma ao mesmo tempo transmite os conhecimentos, os conceitos e os pensamentos do homem que encerra em si fenômenos ideais: manifestações da consciência social (LEONTIEV, 1960a, p. 82).

Em consonância com essa idéia, Márkus (1974a, p. 58) afirma que

> O indivíduo pode apropriar-se subjetivamente da experiência histórica da sociedade apenas na medida em que existe, comum a todos os homens em seus traços essenciais **uma imagem ideal do mundo que dá às pessoas singulares a possibilidade de comunicarem reciprocamente as próprias experiências** (elas têm algo a comunicar, precisamente porque suas experiências não são puramente pessoais, mas se referem a um mundo objetivo e intersubjetivo) e, conseqüentemente, de colocá-las em condições de compreenderem e utilizarem as comunicações que se fazem mutuamente (grifos nossos).

Deste modo, a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os homens. É uma forma de consciência e de pensamento que teve origem na sua atividade prática, que se reflete no plano da linguagem permitindo o intercâmbio de representações e conceitos acerca da realidade social:

> Tal ou tal conteúdo, significado na palavra, fixa-se na linguagem. Mas para que um fenômeno possa ser significado e refletir-se na linguagem, deve ser destacado, tornar-se fato de consciência, o que (...) se faz inicialmente na atividade prática dos homens, na produção (LEONTIEV, 1978, p. 86).

Aqui se verifica claramente que Leontiev (1980; 1978) se apoiou nos fundamentos marxistas acerca da relação entre atividade, consciência e linguagem. De acordo com Marx e Engels (1986, p. 43)

> A linguagem é tão antiga quanto consciência - a linguagem é consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe para si mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens.

Nesta perspectiva, portanto, a essência do ser social não é inerente a ele, mas é apropriada no e pelo processo de trabalho. Por meio do desenvolvimento da atividade produtiva foi possível ao homem o salto ontológico do biológico ao sócio-histórico (LEONTIEV, 1978), ou seja, das formas pré-humanas para o ser social (LUKÁCS,

2004), marcando definitivamente o rompimento no modo de funcionamento do psiquismo humano em relação aos demais animais. Leontiev (1960) reconhece que a consciência humana tem suas origens no cérebro dos animais superiores, entretanto, ela demanda uma nova forma de refletir a realidade objetiva. Esta transformação se deve à passagem de uma forma de vida natural para um modo de vida organizado por meio do trabalho, atividade especificamente humana. Em outras palavras, com o surgimento do trabalho e da linguagem tem-se o "ponto de virada[60]" (LUCKÁCS, 2004), na qual a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência para com as alterações biológicas, transmitidas por hereditariedade, e sua evolução passa a ser determinada pelas leis sócio-históricas, processo que possibilita o surgimento da consciência (LEONTIEV, 1978).

> Isso significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Por outras palavras, a passagem do homem a uma vida em que a sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias. O homem e a humanidade libertaram-se (...) do 'despotismo da hereditariedade' e podem prosseguir o seu desenvolvimento num ritmo desconhecido no mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 263-264).

De acordo com a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento do homem enquanto espécie biológica completou-se basicamente quando se iniciou a "história do homem", ou seja, com o surgimento do trabalho. Entretanto, isso não significa dizer que a biologia humana se imobilizou a partir do momento em que se iniciou o desenvolvimento histórico do homem. A natureza humana continua modificando-se, mas esta mudança biológica converteu-se em um valor dependente do desenvolvimento histórico da sociedade humana e a ele está subordinada (VYGOTSKY E LURIA, 1996).

Leontiev (1960, p. 92) afirma ainda que "(...) a consciência do homem é determinada sempre e, em última instância, pela maneira de viver, ou seja, pela sua vida real em condições históricas concretas". A consonância com a filosofia marxista é tão explícita que dispensa comentários:

---

[60] Lukács (2004) esclarece que "(...) cada salto significa uma transformação qualitativa e estrutural no ser, no qual o estado inicial contém dentro de si, sem dúvida, determinadas condições e possibilidades da [forma] posterior e mais elevada, mas estas não podem ser desenvolvidas a partir daquelas segundo uma continuidade sempre retilínea. Esta ruptura com a continuidade normal da evolução é o que constitui a essência do salto, não o surgimento temporalmente súbito ou paulatino de uma nova forma de ser" (p. 60-61). O autor se remete ao texto "Humanização do Macaco pelo Trabalho", de autoria de Engels (1976) para ressaltar que esta transição foi extremamente prolongada e que a linguagem e a socialização são derivações ontológicas do processo de trabalho.

> (...) com a modificação das condições de vida dos homens, das suas relações sociais, da sua existência social, também se modificam suas representações, suas concepções e seus conceitos, numa palavra sua consciência (MARX e ENGELS, 2004, p. 85).

E ainda:

> (...) os homens, ao desenvolverem a sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar (MARX e ENGELS, 1986, p. 37).

Deste modo, é na e pela atividade, especificamente um tipo de atividade, o trabalho, que se encontra a possibilidade de compreender a gênese e o desenvolvimento da consciência humana (LEONTIEV, 1978).

A Troika teceu severas críticas à concepção burguesa de consciência vigente na constituição da psicologia como ciência, entendida como um estado primitivo *"interno"*. Contrapondo-se a esta idéia, Leontiev (1978) é enfático ao afirmar que devemos rejeitar as concepções metafísicas de consciência que a isolam da vida real e estudar como a consciência do homem depende de seu modo de vida, de sua existência. Ela deve ser considerada não de forma imutável, mas sim no seu devir e desenvolvimento, determinada pelas relações sociais existentes, bem como pelo lugar que o indivíduo ocupa nestas relações. Verifica-se aqui que Leontiev se apóia nos pressupostos do materialismo histórico dialético e em sua concepção de historicidade:

> (...) a concepção da história – substituída por uma concepção materialista da história [...] abria o caminho para explicar **a consciência do homem pela sua existência, e não esta pela sua consciência,** que era até então o tradicional (ENGELS, 1986, p. 53 – grifos nossos).

Vale ressaltar que a relação entre ser e consciência, na filosofia materialista histórica e dialética não é uma relação hierárquica, mas sim de prioridade ontológica. O reconhecimento dessa prioridade ontológica engendra a possibilidade de que a consciência venha a dominar o ser, como ocorre no trabalho. Aqui se verifica a dialética entre atividade e consciência, na medida em que o surgimento e a modificação da consciência são determinados pela atividade, ao mesmo tempo em que esta é controlada por aquela (LUKÁCS, 2004).

Leontiev (1983) afirma ainda que a consciência não deve ser entendida como a mera soma de funções psicológicas superiores (o pensamento, a percepção, a memória)

e as vivências emocionais. Ao contrário, a consciência deve ser estudada em sua característica própria, qual seja, a de possibilitar **a direção** à conduta humana (LEONTIEV, 1983).

> O conceito de consciência é mais amplo que o conceito de pensamento. A consciência não é o pensamento mais a percepção, mais a memória, mais as habilidades e inclusive no cerne a soma de todos esses processos juntos mais as vivências emocionais. A consciência deve desdobrar-se psicologicamente em sua característica própria. Deve ser entendida não como a aquisição de meros conhecimentos, mas como a relação, a direção (LEONTIEV, 1983, p. 92).

E ainda:

> A consciência é desde seus primórdios algo integral – é isto que postulamos. A consciência determina o destino do sistema, como o organismo as funções. Deve-se considerar a mudança da consciência em seu conjunto como explicação de qualquer mudança interfuncional (VIGOTSKI, 1999b, p. 175).

Essas idéias têm fundamentação na obra de Lukács (2004, p. 96), que define a consciência como o **"(...) órgão da decisão,** de escolha" (grifos nossos), e postula que esta função ontológica da consciência supera o caráter epifenomênico[61] das formas de consciência animal, que se encontram condicionadas de maneira puramente biológica. Esta capacidade de decisão somente é possível na medida em que a consciência humana se torna, na e pela sua atividade, um sistema de conhecimentos que localiza o indivíduo no mundo, ou ainda, retomando Martins (2001, p. 64):

> (...) um sistema de conhecimentos que vai se formando no homem à medida que este vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas.

Márkus (1974b) afirma que a consciência é sempre a consciência de algo, tem uma orientação objetal. Deste modo, por um lado, a consciência consiste na "reprodução intelectual" da realidade, como conhecimento do mundo circundante e do

---

[61] Epifenômeno: "Produto acidental, acessório, de um processo, de um fenômeno essencial, sobre o qual não tem efeitos próprios. Na reflexão de alguns cientistas, psicólogos behavioristas e certos filósofos materialistas ou positivistas, a consciência humana, fenômeno secundário e condicionado por processos fisiológicos, e, portanto, incapaz de determinar o comportamento dos indivíduos" (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA).

próprio homem. Por outro lado, a consciência consiste na "reprodução espiritual" das idéias e dos valores e finalidades humanas existentes por meio da atividade. Esse mesmo autor traz uma importante contribuição à compreensão da consciência em uma perspectiva marxista na medida em que postula que a consciência não pode ser entendida como **receptividade passiva**, como **uma simples fixação dos objetos externos no organismo humano**, mas "como momento da atividade humana, a consciência não é senão uma específica atividade positiva para a apropriação da realidade" (MÁRKUS, 1974b, p. 38).

A seguir, será discutida a relação dialética entre objetivação e apropriação, que, como bem aponta Duarte (1993), constitui a dinâmica fundamental tanto da formação do indivíduo como do gênero humano.

3. A atividade e a dialética entre apropriação e objetivação

Os processos de objetivação e apropriação são opostos e, ao mesmo tempo, complementos de uma totalidade que é a atividade humana; como pode ser observado na definição marxiana de trabalho que segue:

> (...) é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, **apropriação** do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e Natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a qualquer forma de vida social (MARX, 1985b, p. 153).

Embora o termo objetivação não apareça explicitamente, entende-se que só faz sentido dizer que se alguém se apropria de algo, seja um objeto material ou intelectual. Em outra obra, Marx (2004) demonstra essa indissociabilidade:

> [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Porém não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (amor, vontade etc.), **numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui** (p. 110).

Marx (2004) deixa claro que tanto a sensibilidade estética como o ouvido são um produto social. Na medida em que a atividade humana objetivada, condensada nas produções humanas é apropriada, ela se transforma em atividade do sujeito. Assim, por exemplo, o ouvido musical ou o olho para a beleza da forma não são habilidades naturais concedidos mediante a hereditariamente biológica, nem se constituem em "dons" existentes desde o nascimento, mas são propriedades externas à personalidade, objetivadas nos produtos da cultura.

> Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim, todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão multíplice enquanto multíplices são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois sofrimento, humanamente apreendido, é uma auto-fruição do ser humano (MARX, 2004, p. 108).

Marx (2004, p. 110) ressalta a importância do processo de apropriação das objetivações humanas construídas ao longo do processo histórico da humanidade, pois é esta atividade que permite o desenvolvimento do sentido estético. Assim, um determinado objeto, como a mais bela música, só tem valor na medida em que ele é incorporado ao corpo inorgânico de cada indivíduo, tornando-se parte de seu próprio ser. Se isso não acontece, os órgãos dos sentidos humanos não se tornam sociais e, portanto, as mais elevadas criações humanas continuam sendo para eles objetos inexistentes ou sem valor.

> (...) assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só poder ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto, só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um objeto que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que os do não social.

Há, portanto, uma diferença entre os sentidos humanos e os sentidos rudes;

aqueles que, pelas condições objetivas de vida, não tiveram condições de se apropriar das formas mais elaboradas de arte, filosofia e ciência humana: "(...) o olho humano frui de forma diversa da que o olho rude, não humano [frui]; o ouvido humano diferentemente da do ouvido rude, etc." (MARX, 2004, p. 109).

Marx (2004) também preconiza a unidade entre objetivação e apropriação, em outra passagem, de fundamental importância para o presente trabalho. O autor afirma que o homem reproduz, no pensamento, a atividade de apropriação da cultura, ao mesmo tempo em que ele objetiva seus pensamentos no mundo da cultura. O que o homem é, portanto, não pode ser dissociado do que ele pensa, e ambos os processos são constituídos na e pela atividade de objetivação e apropriação da realidade material:

> Como consciência genérica o homem confirma sua vida social real e apenas repete no pensar a sua existência efetiva, tal como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica e é, em sua universalidade como ser pensante, para si. O homem - por mais particular que seja, por isso, um indivíduo particular, e precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo-individual, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de externação da vida. **Pensar e ser são, portanto, diferentes, mas estão ao mesmo tempo em unidade mútua** (MARX, 2004, p. 107-108 – grifos do autor).

Embora Leontiev (1978) adote as categorias de apropriação e objetivação como centrais ao longo de sua obra, não significa que outros psicólogos soviéticos pertencentes à Troika não as tenham utilizado. Somente a título de exemplo, menciona-se uma passagem do livro "Psicologia da Arte", escrito por Vigotski (2001). O autor postula que "(...) a arte é o social em nós" e esclarece que, "(...) se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais" (p. 315). Este psicólogo soviético é contundente em denunciar a ingenuidade e o equívoco em se compreender o social como sinônimo de coletivo, ou seja, como um aglomerado de pessoas. Vigotski (2001) utiliza, ainda que implicitamente, as categorias de apropriação e objetivação utilizadas por Marx (2004) nos Manuscritos Econômico-Filosóficos e demonstra que, na obra de arte estão objetivadas, condensadas as faculdades e habilidades especificamente humanas, tornando-se instrumentos da sociedade. Na medida em que cada indivíduo se apropria dessas faculdades e habilidades, toma para si uma parte da riqueza humana, que passa,

portanto, a constituir e a enriquecer a sua personalidade.

> **A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade.** A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumento da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos de nosso ser. **Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social** (VIGOTSKI, 2001, p. 315- grifos nossos).

Devido à importância destas duas categorias no interior das obras da Troika, especialmente nas de Leontiev, como também na filosofia marxista, entende-se como de fundamental importância o aprofundamento na sua explicação lógico-conceitual.

Sève (1989), filósofo marxista, afirma que é graças à dialética entre os processos de objetivação e apropriação que se dá a reprodução indefinidamente ampliada das capacidades humanas. Segundo o autor, se as características da humanidade historicamente desenvolvidas se tornaram totalmente diferentes das aptidões inatas dos vertebrados superiores, isso se deve ao fato de que suas habilidades se acumularam ao longo de gerações. Entretanto, isso não ocorreu no interior do organismo, "(...) ao ritmo ultra-lento da evolução biológica", mas no exterior, "ao ritmo cada vez mais rápido da história", num mundo socialmente produzido por instrumentos, signos, relações sociais, chegando a ultrapassar, de modo infinito, aquilo de que cada indivíduo é capaz de se apropriar no decorrer de sua existência.

> A base de transmissão [das capacidades humanas] não está, portanto, inscrita num programa psíquico na criança, mas se encontra descentrada em relação a ela, inclusive nas realidades não psíquicas, e é graças à apropriação parcial, psiquicamente mediada por outrem, que ela se humaniza humanamente por intermédio de uma biografia inesgotavelmente singular (SÈVE, 1989, p. 155).

De acordo com Leontiev (1978), a apropriação pode ser entendida como um processo que tem como resultado a reprodução, pelo indivíduo, das características, faculdades e modos de comportamento formados historicamente. O autor (1978, p. 271) define a apropriação como "(...) o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em

relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana". Para Shuare (1990) se trata de um processo de **subjetivação do objetivo**, no qual os produtos da atividade humana (objetos, costumes e linguagem) são apropriados pelas novas gerações.

Segundo Leontiev (1967), a criança se encontra com um mundo criado e transformado pela atividade humana das gerações precedentes. Ela não pode simplesmente "estar" neste mundo, precisa viver e atuar sobre ele, usando instrumentos, o idioma e a lógica já elaborada pela sociedade, além de não permanecer indiferente às criações artísticas. Ele evidencia que a criança não possui "aptidões preparadas de antemão" para realizar essas tarefas, como por exemplo, falar um determinado idioma ou perceber relações geométricas. A formação destas aptidões acontece em consonância com o processo de apropriação, ou seja, de domínio, pelo indivíduo, do patrimônio cultural criado pela humanidade ao longo do processo histórico.

> Assim, o desenvolvimento espiritual, psíquico dos indivíduos é produto de um processo antes de mais particular, o processo de apropriação, que falta no animal, **tal como, aliás, o processo inverso de objetivação das faculdades nos produtos objetivos da sua atividade** (LEONTIEV, 1978, p. 168 – grifos nossos).

E ainda:

> O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes **(...). Esse processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade** (LEONTIEV, 1978, p. 323 – grifos nossos).

Márkus (1974a) postula que ao nascer, o bebê humano é inserido no mundo das objetivações das necessidades e capacidades de gerações que o precederam, de modo que este novo ser poderá (ou não) usufruir os resultados desse desenvolvimento, mediante o processo de apropriação. É, portanto, a possibilidade de apropriação da experiência humana acumulada nos instrumentos da cultura que possibilita a humanização do indivíduo. Nessa direção, postula que

> (...) o indivíduo não é indivíduo humano, mas somente na medida em que se apropria das capacidades, das formas de conduta, das idéias,

> etc. originadas e produzidas pelos indivíduos que tem precedido o que coexiste com ele, e as assimila (mais ou menos universalmente) à sua vida e à sua atividade (MÁRKUS, 1974a, p. 27).

Como já foi discutido no capítulo IV da primeira parte deste estudo, Leontiev (1978) demonstra que a apropriação dos bens materiais e intelectuais não se dá da mesma forma para todos os membros das distintas classes sociais:

> A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada da concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população (...) têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas (LEONTIEV, 1978, p. 275-276).

Com isto posto, é possível **reiterar a terceira hipótese** defendida neste estudo: a de que a teoria de A. N. Leontiev, por seu fundamento filosófico, encerra as possibilidades para a decodificação do pleno desenvolvimento humano na mesma medida em que evidencia os limites impostos pelo capitalismo a este desenvolvimento.

Voltando para a discussão sobre o processo de apropriação, as relações dos indivíduos com os objetos da cultura são sempre mediatizadas pelas relações com outros homens, e isso somente é possível mediante o processo de comunicação. Luria e Yudovich (1987, p. 11) afirmam que a linguagem interfere decisivamente no desenvolvimento intelectual da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear objetos e estabelecer relações entre eles o adulto "(...) cria novas formas de reflexão da realidade na criança", que se caracterizam justamente por um grau muito maior de complexidade em relação àquelas que a criança poderia desenvolver mediante sua experiência individual:

> As aquisições do desenvolvimento sócio-histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de

educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

A intercomunicação da criança com os adultos gera uma transformação não só do conteúdo da atividade consciente da criança, mas também da sua forma, reorganizando todos os seus processos mentais; o que significa um aperfeiçoamento do reflexo da realidade e a criação de novas formas de atenção, memória, pensamento, ação e imaginação, caracterizadas por serem ações voluntárias.

Leontiev desenvolveu diversos estudos acerca da linguagem e sobre esse tema se dedicou até perto de sua morte. Prova disso é que ele é autor de capítulos abordando este tema em dois capítulos publicados em dois livros de psicologia[62]. O "Journal of Russian and East European Psychology[63]" (2005) publicou aulas de Leontiev que foram gravadas e transcritas, e que contém vários textos tratando da questão da linguagem, como "Linguagem e consciência"; "Pensamento e fala" e "As variáveis e transformações da fala". Além disso, a Revista "Vop Psikhol[64] (1970) publicou o artigo "A imagem sensorial e o modelo à luz da teoria leninista do reflexo". Isso sem mencionar as várias vezes em que o autor discute, no livro "O desenvolvimento do psiquismo" e "Atividade, consciência e personalidade," a função da linguagem como mediadora entre a criança e as objetivações humanas.

A ressalva acerca desta produção de Leontiev se justifica em virtude do fato de que uma das principais críticas feitas às produções deste psicólogo russo centra-se em um afastamento em relação aos pressupostos vigotskianos, no que se refere à questão da linguagem. Em outras palavras, na obra de Leontiev, a linguagem estaria relegada a um plano secundário, conforme anunciam estas críticas. Kozulin (1996) afirma ainda que o emprego das ferramentas psicológicas – os signos – foi menosprezado pelos chamados "Kharkovitas[65]". Em consonância com este pensamento, Van Der Veer e Valsiner (1996) também entendem que Leontiev enfatizou os processos de mediação apoiados em atividades materiais e sociais, distanciando-se da compreensão vigotskiana acerca destes conceitos. Do exposto acima, espera-se ter conseguido demonstrar que a linguagem não foi secundária ao autor, mas constituiu-se em tema central de

---

[62] De acordo com A. A. Leontiev (1984), esses capítulos são intitulados "*Fala"*, no livro Psicologia (1941); "Dois aspectos do fenômeno da linguagem", no livro "Filosofskie Nauki[62]" (1959).
[63] Jornal de Psicologia da Rússia e do Leste Europeu.
[64] Questões de Psicologia.
[65] Kuzolin (1996) refere-se à Leontiev, Zaporozhets, Bozhovich, Zinchenko e Galperin de "Kharkovitas" pelo fato destes pesquisadores terem se mudado de Moscou para a cidade de Kharkov devido ao acirramento da censura vigente no regime stalinista.

investigação ao longo de toda sua trajetória profissional.

Tanto é que, em virtude do importante papel da linguagem no desenvolvimento infantil, Leontiev (1978) se contrapõe à idéia de que seja possível a uma criança desenvolver-se sem as mediações realizadas pelos adultos entre a criança e os objetos da cultura humana. Essa é, portanto, a **primeira** característica do processo de apropriação; qual seja, um processo que envolve necessariamente a comunicação entre outros homens e converte-se em um processo educativo.

> As aquisições do desenvolvimento sócio-histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de **educação** (LEONTIEV, 1978, p. 272 – grifos nossos).

A apropriação deste conhecimento não se dá de forma direta, mas depende da mediação de outro ser humano. Leontiev (1978) enfatiza que o processo educativo "deve sempre ocorrer", pois, do contrário, a transmissão da herança cultural produzida e acumulada pelas gerações precedentes se tornaria impossível, o que inviabilizaria a continuidade do processo histórico. Para exemplificar isso, o autor faz a seguinte suposição: se o planeta em que vivemos fosse vítima de uma catástrofe, em que somente as crianças pequenas sobrevivessem, embora não se tivesse como resultado o fim do gênero humano, a história seria inevitavelmente interrompida. Assim,

> Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (LEONTIEV, 1978, p. 272).

O autor não deixa dúvidas, portanto, de que a transmissão da cultura é **condição *sine qua non*** para o desenvolvimento psíquico das novas gerações, bem como para engendrar a continuidade da história do gênero humano.

Leontiev preconiza que o conhecimento não é construído na e pela experiência imediata de cada indivíduo, mas é historicamente elaborado e se encontra objetivado, depositado nas produções humanas – sejam elas materiais ou intelectuais. Nessa

direção, o referido autor evidencia os limites da experiência para o processo de desenvolvimento humano:

> Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Nesta mesma direção, Luria (2005) é enfático em afirmar que o ensino organizado na e pela experiência limita o desenvolvimento psicológico da criança:

> Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos das várias ciências, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente (LURIA, 2005, p. 79-80).

Verifica-se, nestas passagens, uma evidente contraposição à idéia, hegemônica na atualidade, de que a formação das novas gerações deveria ser orientada pela adesão a uma "utopia praticista", na qual basta "saber fazer", como critica Moraes (2004).

A **segunda** característica do processo de apropriação é que este é um processo ativo. Para se apropriar da riqueza acumulada, condensada nos instrumentos da cultura, o indivíduo precisa "(...) reproduzir os traços essenciais da atividade acumulada no objeto" (LEONTIEV, 1978, p. 268). Não basta, portanto, que a criança seja colocada diante dos objetos, é preciso que ela desenvolva uma atividade efetiva, ou seja, a criança deve agir ativamente em relação a eles. Além disso, é preciso que a criança desenvolva uma atividade adequada – se bem que não idêntica – em relação a tais objetos.

> Devemos sublinhar que esse processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Em consonância com esse pensamento, Márkus (1974a) afirma que, ao contrário dos instrumentos naturais, os instrumentos criados pelo trabalho humano têm uma

"aplicação normal" no interior da vida e essa aplicação está materializada na forma física dos instrumentos de trabalho. Para apropriar deles, os indivíduos precisam desenvolver as qualidades humanas específicas que possibilitem o uso *"adequado"* destes instrumentos:

> Todo objeto, tal como uma pedra ou um copo de vinho, podem ser utilizados de modos variados em situações concretas diferentes. Mas, diferentemente dos objetos naturais, os produtos do trabalho têm, ainda, uma aplicação normal dentro da matriz real da vida social (um copo de vinho serve para beber vinho, o sabão para lavar-se), e essa aplicação normal tem uma quase composição como norma já na própria forma física dos objetos de trabalho. (...) os indivíduos tem que desenvolver em si mesmos – em alguma medida – as qualidades humanas específicas que permitem o uso "adequado" dos objetos do trabalho, ou seja, tem que se apropriar desses produtos do trabalho (MARKUS, 1974a, p. 13).

Em síntese, os homens precisam reproduzir, por meio da sua atividade, a função social dos objetos (ou seja, sua utilização ou mesmo produção), os usos e costumes e a linguagem criados ao longo da história humana, para que deles possam se apropriar.

Por fim, a **terceira** característica do processo de apropriação consiste no fato de que, quando uma criança efetivamente se apropria de um instrumento, isso significa que ela aprendeu a servir-se dele corretamente (ou seja, desenvolveu uma atividade adequada em relação ao instrumento) e, em conseqüência, já se formaram nela as ações e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito (LEONTIEV, 1978).

Tal proposição tem seu fundamento em Marx e Engels (1986, p. 105) que afirma que "(...) a apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, exatamente por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos". Deste modo, para Leontiev (1978) a apropriação da experiência histórico-social provoca uma modificação da estrutura geral dos processos de comportamento e do reflexo, além de formar novos tipos de comportamento. Ele afirma ainda que a principal característica do processo de apropriação é criar no homem novas aptidões, funções psíquicas novas.

> A conquista do mundo externo, a apropriação dele, é um processo graças ao qual as mais elevadas aptidões humanas, encarnadas de forma externa, se convertem em bens subjetivos da personalidade humana, em aptidões, em autênticos órgãos da individualidade (LEONTIEV, 1967, p. 61).

Retomando a discussão acerca das categorias que constituem a atividade

humana, o processo de objetivação consiste na encarnação, nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais (LEONTIEV, 1978). Por outras palavras, é por meio do processo de objetivação que o homem exterioriza suas capacidades enquanto ser genérico, e, pelo emprego destas capacidades em sua atividade, cria um ambiente humanizado, diferenciando-se dos animais. Dizendo com outras palavras, a atividade "(...) é um procedimento de **objetivação do subjetivo**" (SHUARE 1990, p. 21 – grifos nossos), ou seja, de cristalização das habilidades e faculdades humanas nos produtos humanos[66]. Marx (2004) bem sintetizou a importância do processo de objetivação ao afirmar que o homem, para se humanizar, não pode ficar em sua subjetividade, precisa objetivar-se. A objetivação se apresenta, portanto, como uma necessidade ao fazer-se ou produzir-se como homem e manter-se em seu estatuto humano. O homem se objetiva no e pelo trabalho, processo que engendra uma objetivação de seu próprio ser:

> Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade. O objeto de trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, 2004, p. 85).

A objetivação da natureza humana é o que assegura a possibilidade da continuidade da história humana (MÁRKUS, 1974). Nessa mesma direção, Marx e Engels (1986, p. 53) afirmam que "Os homens tem história porque tem que produzir sua vida, e tem que produzi-la de um modo determinado". A capacidade de objetivar-se nos instrumentos da cultura encontra-se ausente nos animais, pois sua experiência particular é transmitida de uma geração para outra de forma hereditária e, devido a essa limitação, os animais não fazem história. Já o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, transformando dialeticamente a natureza e o próprio homem (MÁRKUS, 1974b), engendrando sua própria história, dentro de situações determinadas.

> A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os bens materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um

[66] De acordo com Duarte (1993), a atividade humana produziu objetivações de diferentes tipos, como os objetos em si, a linguagem, as relações entre os homens, bem como as formas mais elevadas de objetivações, como a arte, a filosofia e a ciência.

> lado prossegue em condições completamente diferente a atividade precedente, enquanto, de outro, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa (MARX E ENGELS, 1986, p. 70).

Nesse mesmo sentido, Duarte (1993) afirma que a história não pode ser pensada de outra maneira que não seja a da atividade dos homens no interior de um determinado momento histórico. Por meio de sua ação, os homens criam um mundo humano que está além das necessidades naturais e biológicas da espécie. O gênero humano vem se desenvolvendo por meio da produção, reprodução e transformação da cultura material e não material (MÁRKUS, 1974a).

CAPÍTULO 3

Apropriações da obra de Leontiev em teses e dissertações defendidas no Brasil no campo da Educação entre o Período de 1987 a 2004

Para o presente estudo, buscou-se radicalizar tanto na explicitação e análise dos pressupostos teóricos de Dewey (1959a; 1959b; 1978; 1980), de Piaget (1977, 1983a, 1983b, 1983c, 1998a, 1998b, 1998c, 1989, 2000a, 2000b; PIAGET, BETH, & MAYS, 1974; PIAGET e INHELDER, 1995) e de autores contemporâneos do ideário do aprender a aprender, contrapondo-os, como dos fundamentos teóricos de Leontiev (1960a; 1960b; 1967; 1970; 1978; 1980; 1983; 1988; 2005a; 2005b; 2005c). Vale ressaltar que a análise da obra de Leontiev não foi feita em separado da dos autores da Troika, porquanto que se defende, tal como Duarte (2001c), que as produções destes autores são constitutivas de uma unidade.

Este capítulo objetiva analisar as dissertações e teses produzidas por pesquisadores brasileiros nos programas de Educação no período de 1987 a 2004, em que conste, no resumo, as palavras "pensamento" e/ou "funções psicológicas superiores", já que o pensamento outra coisa não é senão uma função psicológica.

A presente análise é orientada pelo objetivo deste trabalho, qual seja, investigar as proposições acerca do desenvolvimento do pensamento nas obras de Dewey, Piaget e de defensores contemporâneos do aprender a aprender, como Perrenoud, Delval, Schön e Tardif, que mantém sua filiação filosófica ao pragmatismo e ao neoliberalismo; em contraposição à produção de Leontiev, cujo fundamento filosófico encontra-se no materialismo histórico e dialético.

Nesta direção, pretende-se comprovar a hipótese de que parte dos autores brasileiros que defendem dissertações e teses em Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1987 a 2004 e que anunciaram respaldo teórico nas produções de A. N. Leontiev desconsiderou a radicalidade de seus fundamentos filosóficos marxistas, realizando aproximações equivocadas entre a obra do referido autor e o ideário pedagógico do aprender a aprender, especificamente no que se refere à relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a apropriação dos conhecimentos científicos.

Assim, em um primeiro momento, procurar-se-á demonstrar como se deu a busca e seleção do material, posteriormente, serão apresentados os dados gerais da pesquisa, que incluem a sistematização e análise de informações extraídas das 43 dissertações e teses e, por fim, serão analisadas as 6 produções que apresentaram, no resumo, as palavras funções psicológicas superiores e/ou pensamento.

1. Do objeto de estudo: da busca e seleção do material

A busca pelas teses e dissertações que citam a Teoria da Atividade de Leontiev, foi realizada através do serviço "Banco de Teses" oferecido pelo portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES[67]. Neste portal encontram-se os resumos relativos a teses e dissertações defendidas no Brasil a partir de 1987. As informações são fornecidas diretamente a CAPES pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

A figura 1 apresenta a tela inicial da página de busca do serviço citado anteriormente. As palavras-chave "teoria da atividade" e "Leontiev" foram digitadas no campo ASSUNTO, sendo que a opção "expressão exata" foi adotada para que o resultado da busca não fosse prejudicado pela incorporação de trabalhos que não fossem de interesse para esta pesquisa/tese.

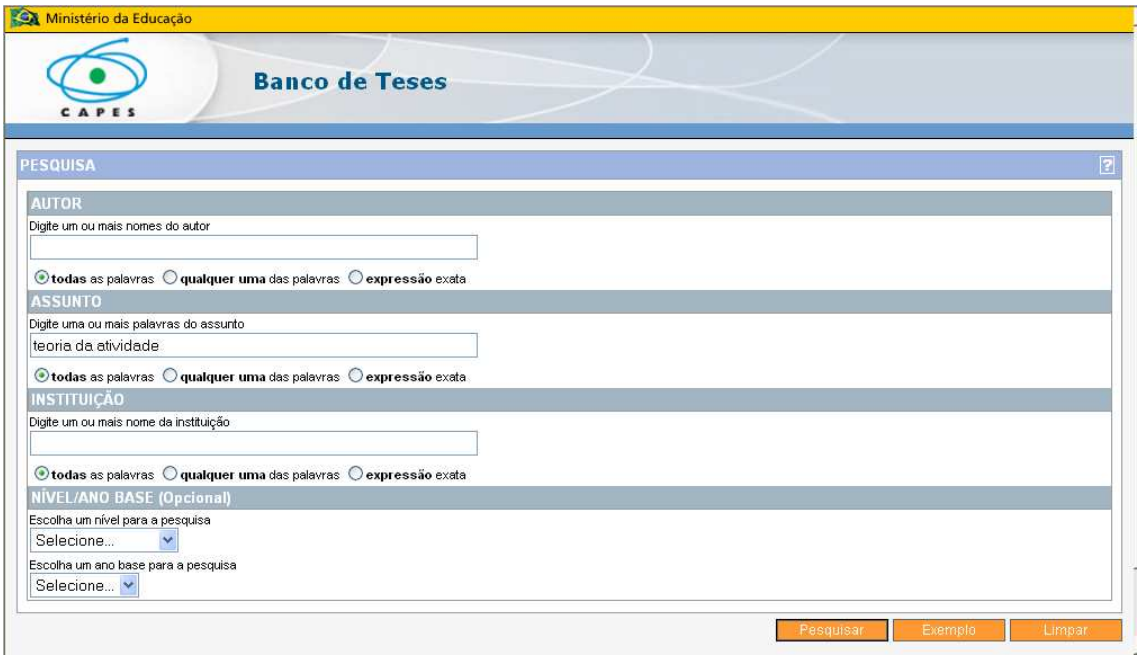
O resultado da busca apresenta dados relativos ao autor do trabalho (tese ou dissertação, título, orientador, programa de pós-graduação onde a dissertação/tese foi defendida, a instituição em que o trabalho foi desenvolvido, o resumo dos trabalhos e as palavras-chave). O trabalho foi incluído no banco de dados da presente pesquisa quando as palavras-chave eram mencionadas nos resumos e/ou nas palavras-chave do mesmo. Foram realizadas buscas em separado para as palavras chaves "Leontiev" e "Teoria da Atividade".

Considera-se que, pelo fato da CAPES depender do envio, pelos programas de pós-graduação, dos dados relativos às defesas, o resultado da busca pode não representar o conjunto das produções existentes no período em questão, mas sim uma importante amostra representativa.

---

[67] (www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html).

Figura 1 – Página de buscas do serviço “Banco de Teses” da CAPES.



O período inicialmente escolhido, de 1987 a 2003, foi limitado às informações armazenadas no portal CAPES no momento da consulta, realizada no final do ano de 2004, época em que o projeto de pesquisa foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Paulista de Mesquita – UNESP/Araraquara. O resultado da busca apresentou vários trabalhos em diferentes áreas do conhecimento (brincadeira infantil, informática, organização da atividade de ensino, funções psicológicas superiores, etc.) e distintos programas de pós-graduação, como economia, informática, etc. Tendo em vista que o programa de pós-graduação em que se realiza esta pesquisa de doutorado é de educação escolar, as dissertações e teses a serem analisadas ficaram restritas aos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação na área de Educação, contando, portanto, com um total de 41 produções.

Entretanto, ao iniciar a coleta das teses, em fevereiro de 2006, foi constatado que o portal da CAPES havia sido atualizado e novas teses compunham o banco de dados. Uma nova busca foi então realizada, contemplando o período de 1987 a 2004, fazendo uso dos mesmos critérios. Como resultado, obteve-se um total de 46 trabalhos.

Deste total, apenas 3 produções não foram disponibilizados para empréstimo sob nenhuma condição, seja em virtude de extravio nas bibliotecas de origem ou pela indisponibilidade aos serviços de empréstimo de dissertações e teses. O banco de dados desta pesquisa conta, portanto, com um total de 43 produções.

O acesso aos trabalhos se deu principalmente por meio de empréstimos entre

bibliotecas (EEB) das Universidades Estaduais e Federais do Estado de São Paulo, quais sejam, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e pelo de serviço de comutação bibliográfica (COMUT).

Por meio do serviço de EEB, teve-se acesso a 32 produções, ou seja, 72% das dissertações e teses que compõem o *corpus* de nossa pesquisa. Para a obtenção das 12 dissertações e teses restantes foi utilizado o serviço COMUT, cujas despesas foram pagas com os recursos da reserva técnica disponibilizada pela FAPESP.

O levantamento desse material consistiu-se de tarefa bastante exigente, pois uma das regras para uso do serviço de empréstimo entre bibliotecas é que ao usuário é permitido solicitar até no máximo cinco teses/dissertações de cada vez e cada biblioteca tem um prazo distinto para a devolução do material. Assim, a exigência da rápida reprodução do material (por meio de cópias xerográficas), devolução do material e seguida solicitação dos demais trabalhos impuseram um ritmo acelerado à tarefa. Explicita-se tal fato, a fim de contribuir com dados sobre o processo de realização de estudo de tal natureza. Segue uma lista dos trabalhos selecionados a partir de cada uma das palavras-chave:

Dissertações e Teses com a palavra chave Leontiev:

ARAÚJO, D. S. **O papel do jogo no desenvolvimento de crianças adolescentes de classe trabalhadora em uma perspectiva Sócio-Histórico-Dialética**. 152f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

ARAUJO, E. S. **Da formação e do formar-se. A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. 200f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARAÚJO, M. A. de M. **"Mocinhos" e "bandidos" no pátio da escola: estudo de caso numa escola pública de Rio Branco/AC**. 106f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórica-dialética.** 169f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, I. G. **Psicologia Sócio-Histórico-Dialética e a pedagogia Sócio-Histórico-Dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência.** 257f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

BASSAN, S. **A constituição social do brincar: um estudo sobre o jogo de papéis**. 105f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BELTRAME, L. M. **Professoras no cotidiano da educação infantil: um estudo sobre suas concepções do jogo de papéis**. 160f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2003.

CARVALHO, M. G. T. de. **A lei genética geral do desenvolvimento cultural em Vigotski e em autores brasileiros**. 352f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

COSTAS, F. A. T. **O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1ª série do ensino fundamental**. 292f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FRANCA, G. W. **Tia me deixa brincar? O espaço do jogo na educação pré-escolar**. 196f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Cociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

JAPIASSU, R. O. V. **Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil. 200f. Tese de** Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LAMB, M. E. **O brincar na escola: manifestações e perspectivas culturais.** 114f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

LARA, A. M. de B. **Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil**. 283f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2000.

LEAL, L. L. L. **O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil**. 208f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LIBONATI, E. M. de N. F. **O psicólogo em instituição de ensino superior: Uma proposta de atuação.** 200f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

LOPES, M. C. de L. Produção textual: uma proposta didática centrada nos aspectos lógico-semânticos da linguagem. 151f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

LÜDERS, V. **Aprendendo a analisar problemas e encaminhar soluções em**

atividades interativa: o aluno com dificuldades de aprendizagem e o jogo informatizado. 180f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MOZZER, G. N. de S. **Um estudo sobre a memória em crianças de 5 a 7 anos**. 135f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

OZORIO, M. S. **Computador na escola: objeto lúdico de pensar**. 175f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

PAVANELO, E. **Resistência e contribuições em relação a uma proposta de trabalho para o ensino de álgebra elementar junto a alunos da educação de jovens e adultos**. 121f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2004.

PORTO, B. S. **Bola de meia, bola de gude - A criatividade lúdica, a jornada e a prática pedagógica do professor-alfabetizador**. 241f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

ROCHA, M. C. C. N. **Oralidade e escrita: funções sociocomunicativas em uma organização tribal.** 186f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROSSETO Jr., A. J. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: um balanço das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação**. 175f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Cociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de down**. 262f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, F. F. dos. **A robótica educacional como ambiente para a produção de significados no ensino médio**. 125f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2004.

SCHNEIDER, M. L. **Brincar é um modo de dizer...: um estudo de caso em uma escola pública**. 238f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SILVA, M. V. S. de A. e. **Trabalhadores na escola da empresa: convergências e divergências de interesses.** 190f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, R. M. da. **Da regulação social à auto-regulação: o conceito de mediação em interações entre adulto e indivíduo deficiente no contexto escolar**. 141f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (Educação do

Indivíduo Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

STANGHERLIN, R. **Significado e sentido da prática docente no ensino superior de Psicologia**. 109f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

VICTOR, S. L. **Aspectos presentes na brincadeira defaz-de-conta da criança com síndrome de down**. 132f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Dissertações e Teses com a palavra chave Teoria da Atividade:

ARANHA, A. J. A. **Dimensões pertinentes ao processo da utilização das tecnologias de comunicação e informação: Subsídios para a licenciatura**. 108f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

BRITO, D. dos S. B. **Atribuição de sentido e construção de significados em situações de modelagem matemática**. 126f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estaual de Londrina, Londrina, 2004.

CAMARGO, R. M. de. **Atividade formadora do professor de matemática de um projeto em parceria numa escola pública**. 150f. Dissertação de Mestrado - , Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CEDRO, W. L. **O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino**: o clube de matemática. 158f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004

DIAZ, E. F. V. V. de. **Estudo do desenvolvimento das interações, a partir de uma realidade de alunos geograficamente separados**. 130f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LINS, W. C. B. **Análise da atividade docente com software educativo no contexto laboratório de informática**. 165f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

LOPES, A. R. L. V. **A aprendizagem docente no estágio compartilhado**. 192f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MÁXIMO, L. F. **A comunicação mediada por computador em situações formais e informais de aprendizagem**. 126f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

MÜLLER, M. C. **Análise do processo pedagógico de uso de um software**. 223f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de

Campinas, Campinas, 2001.

SERRÃO, M. I. B. **Estudantes de pedagogia e a "atividade de aprendizagem" do ensino em formação.** 220f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 200f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUZA, D. C. D. P. N. **Professores no ciberespaço: perspectivas sócio-culturais sobre os impactos da Internet e os processos de transformação na escola, no processo de formação continuada e na prática educativa**. 200f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TAVARES, S. C. A. **A profissionalidade ampliada na atividade educativa**. 152f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

1.1 Do objeto de análise propriamente dito

Pretende-se submeter à prova a hipótese de que parte dos autores brasileiros que defendem dissertações e teses em Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1987 a 2004[68] e que anunciaram respaldo teórico nas produções de A. N. Leontiev teriam desconsiderado a radicalidade de seus fundamentos filosóficos marxistas, realizando aproximações equivocadas entre a obra do referido autor e o ideário pedagógico do aprender a aprender, especificamente no que se refere à relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a apropriação dos conhecimentos científicos.

A seleção dos trabalhos a serem analisados foi feita mediante a leitura de todos os resumos das 43 dissertações e teses. Foram selecionadas aquelas cujo resumo continha as palavras “pensamento” e/ou “funções psicológicas superiores”, totalizando seis produções. Tal seleção foi orientada tendo em vista o objetivo do presente trabalho, qual seja, analisar como se dá desenvolvimento do pensamento em autores pragmatistas e (neo) pragmatistas (Dewey, Piaget e defensores contemporâneos do ideário do

[68] Para tanto, foi realizada uma sistematização do conjunto dessas dissertações e teses, disponíveis na ocasião da elaboração do projeto de doutorado no portal de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujos resumos ou palavras-chaves (Leontiev e/ou Teoria da Atividade) continham o anúncio de pertencimento teórico às obras de Leontiev. Ao todo, foram encontradas 43 produções.

aprender a aprender), em oposição à compreensão materialista dialética empreendida por Leontiev.

É importante esclarecer que tais excertos não foram selecionados a partir de categorias necessariamente fixadas *à priori*, mas sim mediante os fundamentos teóricos dos autores citados acima, tal como Duarte (2001b) procedeu na análise crítica das apropriações feitas pelos autores contemporâneos da obra vigotskiana.

Os excertos extraídos das dissertações e teses foram eleitos como mais representativos considerando a possibilidade de inferência da relação entre apropriação da cultura contida nos conceitos científicos e desenvolvimento do pensamento ou das funções psicológicas superiores, de forma geral.

Além disso, foi feita uma análise do conjunto do material, nos seguintes aspectos:

- Região do país e Instituição de Ensino Superior a que o autor pertence — verifica-se em quais delas mais se publicou trabalhos;
- Ano em que foi publicado — indica o período em que se concentra a maioria das dissertações e teses que tiveram como objeto a obra de Leontiev;
- Obra(s) utilizada(s) de Leontiev – relaciona as obras utilizadas na pesquisa;

Entende-se que análises desta natureza têm o objetivo de fornecer uma visão mais ampla do modo como a produção de Leontiev tem sido apropriada nas referidas dissertações e teses.

2. Resultados da análise das dissertações e teses: uma análise do conjunto das produções

Dentre os dados sistematizados a partir das 43 teses que constituem o corpus da pesquisa, estão: a distribuição das dissertações e teses por região e Estados do país, bem como por Universidades em que tais produções foram defendidas. Além disso, a análise das referências possibilitou demonstrar quais foram as obras de Leontiev citadas nas dissertações e teses. Estes dados serão demonstrados por meio de tabelas e gráficos, conforme segue:

2.1. Distribuição das dissertações e teses por região e Estados do Brasil

De acordo com os dados obtidos por meio da tabela 1, a região sudeste

contempla a maior parte (79,1%) das dissertações e teses obtidas por meio das palavras-chave “Leontiev” e “Teoria da Atividade” junto ao portal de teses da CAPES. A tabela número 2 demonstra a distribuição de dissertações e teses por Estados e aponta que em São Paulo foram defendidas 29 produções, ou seja, 67,4% do total da amostra. Esse dado corrobora com o número de Programas de Pós-graduação em Educação existentes em São Paulo, representando a maior concentração do país.

A região sul comparece no segundo lugar, com 11,6% das dissertações e teses defendidas nos programas de Educação e Psicologia da Educação no período de 1987 a 2004, sendo que a maior representatividade encontra-se no Rio Grande do Sul, com um índice de 7,0%; seguido por Santa Catarina, com 4,7%, e, por fim, Paraná, com 2,3% do total da amostra. Um dado interessante refere-se à ausência de produções na região norte do país.

Tabela 1 - Distribuição das dissertações e teses por região do Brasil

Região	**Total**	**%**
Norte	0	0,0
Sul	5	11,6
Sudeste	34	79,1
Nordeste	2	4,7
Centro-Oeste	2	4,7
Total geral	43	100

Tabela 2 - Distribuição das dissertações e teses por Estados do Brasil

Estado	**Total**	**%**
Ceará	1	2,3
Goiás	2	4,7
Minas Gerais	1	2,3
Pernambuco	1	2,3
Paraná	1	2,3
Rio de Janeiro	3	7,0
Rio Grande do Sul	3	7,0
Santa Catarina	2	4,7
São Paulo	29	67,4
Total geral	43	100

A seguir, serão apresentados os dados na forma de gráficos, a fim de melhor

ilustrar os resultados obtidos:

Figura 2 – Distribuição das dissertações e teses por região do Brasil

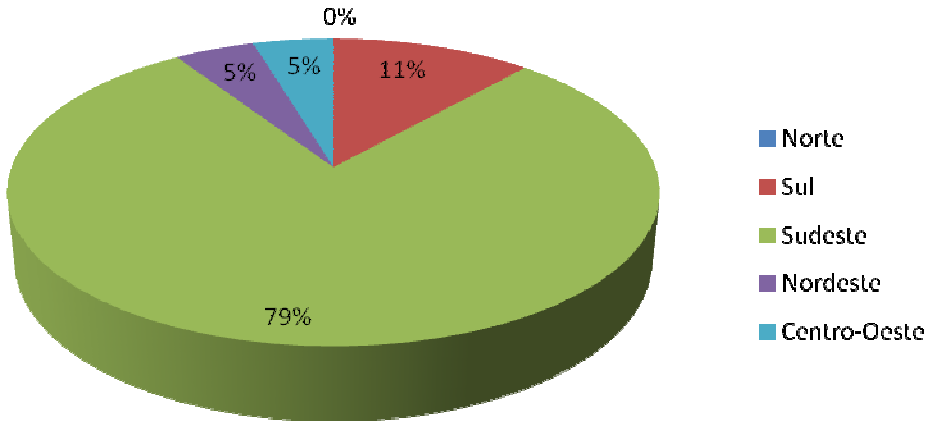
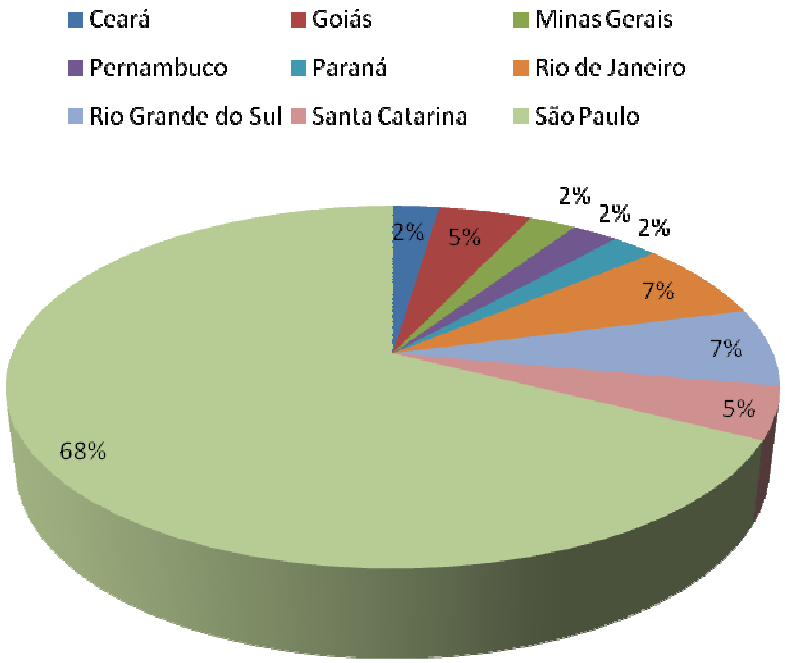


Figura 3 - Distribuição das dissertações e teses por Estados do Brasil



2.2. Distribuição das dissertações e teses por Universidades

Na Universidade de São Paulo (USP) foram encontrados 13 trabalhos, o que representa 30,2% do total de dissertações e teses. Em segundo lugar, encontra-se a

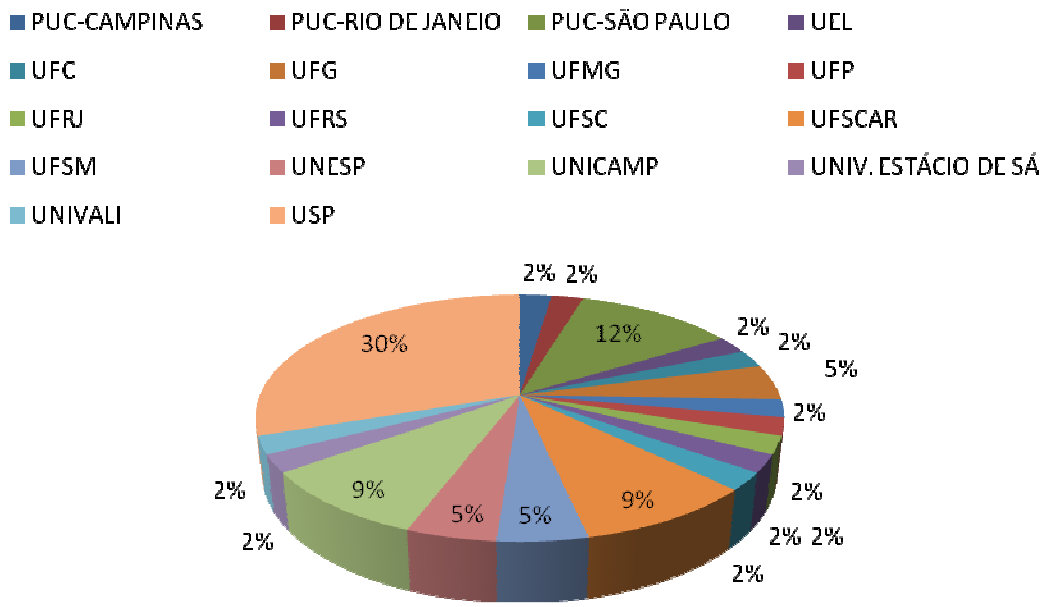
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com 5 produções, ou seja, 11,6%. As duas Universidades somam 41,8% da amostra obtida junto ao portal da CAPES, e, portanto, podem ser considerados núcleos representativos de estudos acerca da obra de Leontiev.

Entretanto, é importante reiterar que a atualização do portal da CAPES depende do envio, pelos programas de pós-graduação, dos dados relativos às defesas das dissertações e teses. Com isso, o resultado da busca feita neste estudo pode não representar a totalidade das produções existentes no período em questão, mas sim uma importante amostra representativa.

Tabela 3 - Distribuição das dissertações e teses por Universidades

UNIVERSIDADE	Total	%
PUC-CAMPINAS	1	2,3
PUC-RIO DE JANEIO	1	2,3
PUC-SÃO PAULO	5	11,6
UEL	1	2,3
UFC	1	2,3
UFG	2	4,7
UFMG	1	2,3
UFP	1	2,3
UFRJ	1	2,3
UFRS	1	2,3
UFSC	1	2,3
UFSCAR	4	9,3
UFSM	2	4,7
UNESP	2	4,7
UNICAMP	4	9,3
UNIV. ESTÁCIO DE SÁ	1	2,3
UNIVALI	1	2,3
USP	13	30,2
Total	43	100

Figura 4 - Distribuição das dissertações e teses por Universidades



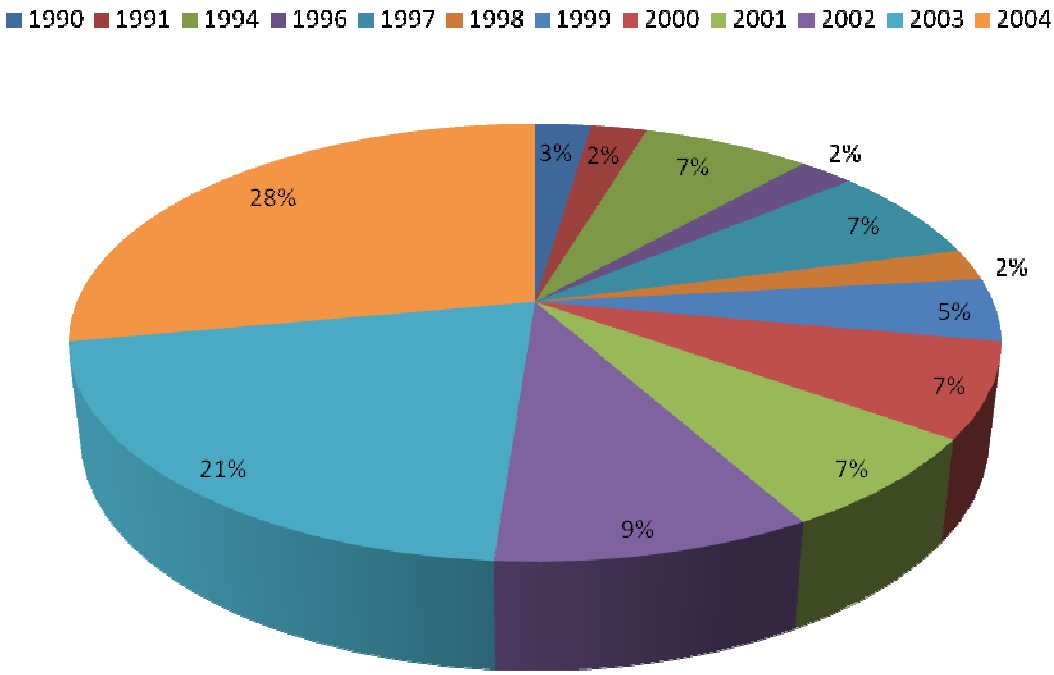
2.3. Ano da defesa das dissertações e teses

Os dados da tabela 4 apontam para um significativo crescimento do número de dissertações e teses que fizeram uso das palavras chaves "Leontiev" e "Teoria da Atividade" no período de 2000 a 2004, representando um total de 72,1% da amostra.

Tabela 4 - Distribuição das dissertações e teses por Ano da Defesa

ANO	Total	%
1990	1	2,3
1991	1	2,3
1994	3	7,0
1996	1	2,3
1997	3	7,0
1998	1	2,3
1999	2	4,7
2000	3	7,0
2001	3	7,0
2002	4	9,3
2003	9	20,9
2004	12	27,9
Total geral	43	100

Figura 5 - Distribuição das dissertações e teses por Ano da Defesa



2.4. Obras de Leontiev citadas nas dissertações e teses

Em média, os autores das dissertações defendidas em programas mestrado leram 1,3 textos de Leontiev, enquanto que os autores das teses de doutorado fizeram uso de 3 textos do autor em média. Esse dado foi levantado a partir das referências bibliográficas de cada trabalho analisado.

Um total de 15 textos distintos foram utilizados nos trabalhos analisados. A tabela 5 apresenta o título do texto usado e em que tipo de trabalho ele foi citado - se dissertação ou tese - e ainda, em quantos trabalhos um mesmo texto foi mencionado.

Tabela 5 – Textos de Leontiev citados nas dissertações e teses

Texto Citado	Dissertação	Tese	Total
Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotsky, L.S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: ícone, 1988.	5	5	10
O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978	11	13	24
Actividad, conciencia y personalidad. Calle, Pueblo y Educacíon, 1983	9	8	17

Psicologia e Pedagogia, Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. São Paulo, Ícone.	0	1	1
The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, James (org). The concept of activity in soviet psychology. New York: M. E. Sharpe, Inc.	1	5	6
Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: Lúria, A, R. et al. Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Editora Moraes.	2	3	5
Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vygotsky et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria de Penha Villalobos. 6 ed. São Paulo: Ícone: editora da USP. 1988	5	6	11
Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.	1	0	1
La actividad em la psicologia. Habana, Ministério de Educacion – Editorial de Libros para la Educacion, 1979.	1	2	3
Las necesidades y los motivos de la actividad. In Smirnov. A. A. Et al. Psicologia. México: Editorial Grijalbo, 1969	0	2	2
Linguagem e razão humana. Lisboa: Ed. Presença.	0	1	1
The problem of activity in psychology. Sovietic Psychology, 1974	0	1	1
Actividad e conciencia. In: MAGALHAES VILHENA, VASCO DE. Lisboa, 1980	0	1	1
El aprendizaje como problema em la Psicologia. In: Leontiev, A. N. et al. Psicologia soviética contemporanea. Habana: Instituto del libro ,1967	0	1	1
Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. vigotsky, por a. N. Leontiv. In: Vigotsky. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins fontes, 1999	0	1	1

Se se compreende as produções em sua totalidade, sem distinção entre dissertações e teses, tem-se que os livros mais utilizados, foram, respectivamente, “O desenvolvimento do psiquismo”, com 24 menções; seguido pelo livro “Actividad, conciencia y personalidad”, com 17 referências. No que se refere aos textos, os mais utilizados foram “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil” (com 11 menções) e “Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar” (com 10 menções).

3. Análise das apropriações da obra de Leontiev em dissertações e teses

Como foi mencionado anteriormente, seis produções foram analisadas qualitativamente, daquelas 43 selecionadas *a priori*, por constarem no resumo, as palavras "funções psicológicas superiores" e/ou "pensamento", a fim comprovar a hipótese de que parte dos autores brasileiros que defendem dissertações e teses em Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1987 a 2004 e que anunciaram respaldo teórico nas produções de A. N. Leontiev desconsideram a radicalidade de seus fundamentos filosóficos marxistas, realizando aproximações equivocadas entre a obra do referido autor e o ideário pedagógico do aprender a aprender.

Antes de iniciar a presente análise, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre sua finalidade e seu caráter. A finalidade última da presente discussão é estabelecer um diálogo com os pesquisadores do campo educacional, alertando para possíveis aproximações indevidas entre os referidos ideários e evidenciando suas implicações e promovendo uma busca pela radicalidade dos pressupostos filosóficos e metodológicos da obra de A. N. Leontiev.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que os textos a serem analisados têm as marcas das mediações objetivas que determinaram este resultado – e não outro. Por estas mediações, entende-se desde aquelas relacionadas às condições objetivas de trabalho e interlocução teórica – que muitas vezes estão longe das ideais; mas, sobretudo, as determinações no âmbito do neoliberalismo, que tem como seu desdobramento a difusão e consolidação de uma concepção pós-moderna de mundo e ciência, cujas marcas centrais são a irracionalidade, a perda da perspectiva da totalidade e falta de coesão. Entende-se, portanto, que o ambiente pós-moderno tem obstaculizado ou mesmo impedido o movimento de passagem "(...) de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada" (SAVIANI, 1980, p.10), fundamental à apropriação e produção do conhecimento científico no campo da educação.

A ausência parcial ou total de uma concepção unitária e coerente – que no limite, expressam o que foi aqui denominado de aproximações indevidas entre as produções de Leontiev e o ideário do aprender a aprender – deve ser compreendida como um dos

produtos do processo de alienação[69] característico da sociedade capitalista. Não se trata, portanto, de um fenômeno cuja gênese e superação se encontrem na esfera do indivíduo. Como já foi discutido ao longo deste estudo, a alienação é um fenômeno objetivo de caráter social. Todos os indivíduos, em graus maiores ou menores, mais em alguns campos da atividade e menos em outros, estão submetidos às relações sociais alienadas, já que a lógica que domina toda a dinâmica social é a lógica da reprodução do capital. A busca por uma apropriação unitária, coerente, articulada da obra de Leontiev é um desafio, como o é de qualquer outro autor, quando se pretende compreender os autores em seus fundamentos.

Neste sentido, não se pretende aqui apontar falhas nos trabalhos analisados, no sentido de evidenciar qual autor é "bom" ou "mau". É importante frisar que o que está em jogo não é o autor do trabalho, mas a forma como foi realizada a incorporação dos postulados de Leontiev, processo que expressa as tendências objetivas do presente momento histórico. Tendo em vista o exposto, optou-se por suprimir o nome dos autores apresentados, adotando-se para sua identificação letras maiúsculas do alfabeto (A, B, C, D, E e F). Os títulos dos trabalhos também serão omitidos.

Entende-se que outro aspecto fulcral refere-se ao fato de que o conceito utilizado na condição de categoria de análise nunca é neutro, mas deriva, sempre e necessariamente, de uma determinada perspectiva teórica-axiológica e metodológica, tenha ou não o pesquisador consciência disso. Assim sendo, faz-se necessário estar atento ao modo como cada categoria, atrelada ao seu respectivo conteúdo, é utilizada nas pesquisas em educação. A ausência deste rigor conduz a um "espontaneísmo" no emprego de categorias, o que engendra resultados muitas vezes contrários aos pretendidos e anunciados (OLIVEIRA, 1996). A não-percepção deste processo

> (...) leva o indivíduo a utilizar um determinado significado como algo óbvio e, como tal, indiscutivelmente verdadeiro. Pensa, inclusive, que o fato de muitos utilizarem aquele mesmo significado é uma prova irrefutável da comprovação de sua obviedade e, portanto, da sua validade, do seu poder e, conseqüentemente, de sua verdade. Em suma: o que, de fato, ocorre é que os indivíduos se apropriam dos significados das palavras "naturalmente", "espontaneamente", durante sua vida cotidiana no meio em que vivem, isto é, subliminarmente e automaticamente, sem haver consciência deste fato (OLIVEIRA, 1996, p. 70).

[69] Com esta afirmação, não se está desconsiderando que existem teóricos que assumem uma postura deliberada em defesa de ideários pedagógicos que estão a serviço do capital.

Entende-se que esta relação natural, espontânea e, portanto, inquestionável com os conceitos de uma (ou mais) teoria (s) é uma forma de expressão do ideário neoliberal na educação, que se caracteriza por níveis cada vez mais elevados de alienação e de dissociação entre teoria e prática.

Feitos estes esclarecimentos, apresentar-se-á a metodologia adotada para a discussão dos resultados. Optou-se por apresentar o objetivo de cada dissertação ou tese e, na seqüência, uma análise da apropriação dos postulados de Leontiev, verificando se há aproximação com o ideário do aprender a aprender e como o autor fez uso dos postulados da filosofia materialista histórica e dialética. Vale ressaltar que esta análise visa apreender os traços essenciais de cada produção, considerando os critérios acima apresentados.

O **primeiro** trabalho a ser analisado tem como objetivo "(...) compreender o mecanismo lógico desta Lei [a Lei Geral do Desenvolvimento Cultural] – tal como proposto por Vigotski e por autores brasileiros" (A[70]., 2002, p. 04). Logo no início do texto fica claro que o autor que sustenta o estudo de A. é Vigotski e não Leontiev, embora esta tenha sido uma das palavras-chaves utilizadas pela autora para indicar a natureza da sua produção.

A. (2002, p. 02) faz uso do termo "sócio-interacionista" para se referir à produção de Vigotski: "Essa concepção de sujeito e de conhecimento confere à teoria de Vigotski **caráter sócio-interacionista**, pela assunção de que o conhecimento é constituído nas e pelas interações que o indivíduo estabelece com membros mais próximos da cultura" (grifos nossos).

Aqui, vale retomar a discussão feita por Duarte (2001c, p. 82) referente à terceira das cinco hipóteses[71] que subsidiam uma correta compreensão da psicologia histórico-cultural, qual seja, "A teoria de Vigotski não é interacionista e nem construtivista". O mesmo autor afirma que a denominação de uma escola psicológica não se dá ao acaso, mas contém elementos que o permitem diferenciá-la de outras. É importante reiterar que essa denominação (sócio-interacionista) não foi encontrada em nenhuma das produções dos integrantes da Tróika e tampouco nas obras de seus seguidores. Além disso,

---

[70] Sigla que indica o nome da autora, conforme comentado na introdução deste item.

[71] Esta discussão é feita no capítulo "A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural", de autoria de Duarte (2001c).

> (...) o divisor de águas para a Escola de Vigotski, quando da caracterização das correntes da psicologia, residia justamente na abordagem historicizadora ou não-historicizadora do psiquismo humano. Ora, para eles, somente uma psicologia marxista poderia abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano. E nao se trata apenas de uma das possíveis formas de conceber o psiquismo, mas sim de que não se pode ser plenamente compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico (DUARTE, 2001c, p. 84).

A idéia de interação e de construção de significações aparece na passagem que segue:

> Na teoria sócio-histórica, 'o plano intersubjetivo não é o plano do outro, mas o da relação com o outro' (GÓES, 1977). De fato, se o que acontece no plano intrasubjetivo não é um mero reflexo do plano intersubjetivo, uma vez que as ações internalizadas não são a reprodução de ações externas mediadas socialmente, então o conhecimento do sujeito não é dado de fora pra dentro, suas ações não são determinadas pelo meio**,** nem seu conhecimento é cópia do objeto. Quando, como é o caso, se considera o sujeito como sendo **interativo, além de ativo**, obtém-se uma necessária interdependência dos planos inter e intrasubjetivo, de sorte que a gênese de seu conhecimento depende tanto da sua configuração biológica quanto dos instrumentos utilizados na mediação social **na qual significados são partilhados e significações construídas** (A, 2002, p. 05).

Esta afirmação de que o sujeito é ativo no compartilhamento de significados e na construção de suas significações aproxima-se do pós-modernismo, que preconiza que as significações são construídas por cada grupo social, por meio de interações – reduzida ao pertencimento e a participação nas práticas sociais, a partir do seu contexto imediato. De acordo com Leontiev (1978, p. 96) "A significação é o reflexo da realidade **independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta**" (grifos nossos). Nesta direção, o autor faz uma crítica à idéia de que os significados podem ser construídos por sujeitos individuais, desconsiderando o seu caráter histórico-social:

> O homem que pertence e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e de sua sociedade. A riqueza da sua consciência não se reduz a única riqueza da experiência individual. O homem não conhece o mundo como o Robinson da ilha deserta, fazendo as suas próprias descobertas. No decurso de sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes; este processo realiza-se sob a forma de aquisição das significações e na medida

> desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida (LEONTIEV, 1978, p. 94).

Além disso, como bem pontua Duarte (2001), uma das características centrais do ideário do aprender a aprender consiste na retirada do processo de transmissão-apropriação do conhecimento e, como conseqüência retira dos alunos o acesso à verdade. Em seu lugar, estão as construções de significados, produzidas a partir da cultura de grupos específicos. Essa proposta aparentemente respeitosa é, em essência, autoritária, pois priva os indivíduos de se apropriarem da riqueza humana objetivada nas produções mais elevadas.

A afirmação, presente na mesma citação de A. (2002) aqui analisada, de que o conhecimento não é dado de fora pra dentro[72] fornece indícios acerca de como o conceito de atividade é entendido pela autora. Embora ela procure demonstrar que a categoria de atividade é central na relação dialética entre os planos inter e intrasubjetivo, ao discutir a questão, evidencia uma compreensão idealista desta atividade, ao negar o seu caráter objetivo, isto é, sua estreita relação com a realidade material. Leontiev (1980) afirma que para a psicologia tradicional de fundamentação idealista, a atividade era entendida, no melhor dos casos, como uma manifestação da atividade interna:

> (...) a psicologia tem sempre, tradicionalmente, estudado a atividade do pensamento e a imaginação, os atos de memória, etc., visto que só tal atividade interna era considerada psicológica. A psicologia ignorava portanto o estudo da atividade sensitiva prática. **E mesmo que a atividade externa figurasse até certo ponto na psicologia tradicional, era apenas como expressão da atividade interna, da atividade da consciência** (LEONTIEV, 1980, p. 53 – grifos nossos).

A concentração de idéias em torno de dois pólos - o idealismo e o materialismo - corresponde, de acordo com Vigotski (1999a, p. 222), "(...) aos dois pólos da vida social, às duas principais classes que lutam". Ele demonstra que essa divisão entre tendências no campo da psicologia é uma expressão da fragmentação existente no interior da sociedade burguesa. Por outras palavras, a existência desta dicotomia entre as teorias psicológicas reflete a oposição entre duas classes sociais, bem como a cisão entre o pensar e o fazer, ou seja, o processo de divisão social do trabalho, na qual a atividade espiritual e a atividade material são desempenhadas por pessoas diferentes.

---

[72] "(...) então o conhecimento do sujeito não é dado de fora pra dentro, suas ações não são determinadas pelo meio, nem seu conhecimento é cópia do objeto" (A, 2002, p. 05).

Esta dicotomia representa ainda a cisão entre o interesse individual e a realização social (TULESKI, 2002).

Em síntese, se por um lado, a psicologia idealista reconhecia a existência dos processos psicológicos superiores existentes no homem, por outro lado, negava a possibilidade de sua explicação e limitava-se à sua descrição. Já a psicologia mecanicista, percebendo as limitações da psicologia idealista, reconhecia a necessidade de construção de uma psicologia cientificamente fundada, entretanto, restringia-se à análise dos processos psicológicos elementares (LURIA, 2001). Na psicologia idealista, a atividade limita-se à atividade do pensamento, de modo que a consciência é explicada pela própria consciência. Na psicologia mecanicista, a atividade restringe-se ao comportamento externo, de acordo com o modelo estímulo-resposta, e o comportamento é explicado pelo próprio comportamento. Deste modo, as duas concepções são, em última instância, idealistas, já que não fazem referência ao sujeito material, corpóreo, capaz de alterar, por meio da sua atividade a realidade concreta e, dialeticamente, a si próprio.

Portanto, na Psicologia histórico-cultural a atividade humana é sempre e necessariamente objetiva para, posteriormente, converter-se em atividade subjetiva, constituinte do psiquismo humano. Aqui, vale retomar o conceito marxiano de trabalho, como uma atividade externa e social que, dialeticamente, transforma a natureza e o próprio ser humano. A inversão dessa questão conduz ao idealismo, equívoco em que parece incorrer A. (2002).

Outro aspecto a ser analisado da passagem de A. (2002, p. 05) citada anteriormente refere-se à justaposição entre os fatores biológicos e sociais. Retomando o excerto, tem-se que:

> Quando, como é o caso, se considera o sujeito como sendo interativo, além de ativo, obtém-se uma necessária interdependência dos planos inter e intrasubjetivo, de sorte que a gênese de seu conhecimento **depende tanto da sua configuração biológica quanto dos instrumentos utilizados na mediação social** na qual significados são partilhados e significações construídas (grifos nossos).

Klein (2005) demonstra que Piaget compreende a constituição do sujeito sob três perspectivas: biológica, psicológica e social. Esta concepção se mostra hegemônica nas produções em psicologia da educação, que definem o homem como um ser bio-psico-social. De acordo com Klein (2005, p. 65),

> (...) entre o biológico e o social há laços de superposição ou de sucessão hierárquica, enquanto entre o psicológico e o social se constata um paralelismo acentuado, posto que as ligações são de coordenação ou mesmo de interpenetração. Por outro lado, a instância psicológica aparece como um elemento mediador entre o biológico e o social, sem, contudo, configurar um momento especial, antes combinando-se com as influências sociais.

Portanto, para Piaget, o homem seria constituído por "duas naturezas", quais sejam; a biológica – que tem primazia, uma vez que o objetivo do biólogo genebrino não era outro senão criar uma teoria biológica do conhecimento –, e outra, que "articula o biológico e o social" (KLEIN, 2005, p. 66).

Leontiev (1983) se debruça sobre esta questão e afirma que entre as teorias não-marxistas verifica-se um aspecto comum: partindo dos pressupostos da lógica formal, elas estão amparadas na chamada "teoria dos dois fatores". Segundo essa teoria, o desenvolvimento mental é determinado pela predominância de fatores endógenos e/ou exógenos, ou seja, pelo papel desempenhado pelo meio social e pelas determinações biológicas. Assim, chega-se, no melhor dos casos, a uma tentativa de conciliação, de equilíbrio entre os pólos dessas dicotomias (DUARTE, 1993). Leontiev (1975) sintetiza a essência da teoria dos dois fatores ao afirmar que

> (...) para salvar o aspecto psicológico da personalidade, essa teoria tem que apelar ao temperamento e as capacidades dadas no genótipo do indivíduo; e nós retomamos de novo à enganosa questão de que coisa é primordial: as particularidades do homem ou a influência do meio social. E, além disso, devemos estar atentos contra o perigo de toda unilateralidade. Na resolução desse problema, devemos manter um "justo equilíbrio" (p. 140).

Este psicólogo soviético (1983), partindo dos pressupostos do materialismo histórico e dialético, busca esclarecer as limitações da teoria dos dois fatores, afirmando que não se pode negar que a personalidade humana seja o "conjunto de relações sociais", ao mesmo tempo em que ela conserva em si a marca de sua constituição biológica. Constatar a existência destes dois aspectos não passa, de acordo com Leontiev (1983), de uma "simples constatação de evidências", sem oferecer uma análise explicativa satisfatória acerca das forças motrizes do desenvolvimento infantil. A questão reside no modo como se compreende a inter-relação dos fatores biológico/ social: se adotando uma concepção mecanicista, própria da lógica formal, caracterizada pela exclusão ou preponderância de um dos pólos da unidade; ou pela lógica dialética:

> O problema em geral não está em constatar que o homem seja tanto biológico quanto social. Este postulado indiscutível aponta só para a existência de distintas qualidades sistêmicas no homem e não nos diz nada acerca de sua personalidade, sobre o que a origina. Nisto, precisamente, consiste a tarefa científica. Essa tarefa exige interpretar a personalidade como uma formação psicológica nova, que surge dentro das relações vitais do indivíduo como resultado da atividade que este realize (...) **O método marxista exige ir mais além na investigação e analisar o desenvolvimento como um processo de auto-movimento, isto é, analisar suas relações motrizes internas, contradições e trânsitos mútuos, de maneira que suas premissas atuem como transformadoras de seus próprios movimentos** (LEONTIEV, 1983, p. 141, grifos nossos).

Ao tratar da constituição da personalidade, Leontiev evidencia a necessidade de ir além das aparências dos fenômenos, buscando sua essência. Para tanto, o psiquismo não deve ser apreendido de forma estática, mas sim dinâmica e em movimento permeado por contradições, em que

> (...) o social não interage simplesmente com o biológico, o social forma novos sistemas funcionais, utilizando os mecanismos biológicos, assegurando com eles novas formas de trabalho, e, justamente, a constituição de tais condições funcionais implica no surgimento de formas superiores de atividade consciente, que surgem no limite entre o natural e o social (LURIA, apud DAVIDOV, 1988, p. 262).

Em consonância com esta idéia, Oliveira (1996) esclarece que, para a psicologia histórico-cultural, biológico/social são pólos complementares e, portanto, não excludentes da constituição do homem. Quanto mais o homem se apropria das objetivações humanas, mais ele supera sua existência biológica[73]. É nesta direção que, nesta perspectiva teórica, faz sentido afirmar que o processo de constituição da individualidade humana está estreitamente relacionado à sua socialização. Na medida em que o homem incorpora em sua subjetividade formas de comportamento e idéias que

[73] Engels (1979) demonstra que o conceito de liberdade encontra-se estreitamente ligado à superação da condição biológica. Segundo o autor, a liberdade tem seu fundamento não na independência em relação às leis naturais, mas na consciência dessas leis e na correspondente possibilidade de projetá-las racionalmente para determinados fins. Isso não se aplica somente às leis da natureza exterior, mas também para as leis que dirigem a existência corporal e espiritual do homem: "A liberdade é, pois, o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal, é forçosamente, um produto da evolução histórica. Os primeiros homens que se levantaram do reino animal eram, em todos os pontos essenciais de suas vidas, tão pouco livres quanto os próprios animais; **cada passo no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade"** (ENGELS, 1979, p. 96 – grifos nossos)

são sociais, superando por incorporação a base biológica[74] (OLIVEIRA, 1996). Aqui, vale retomar Marx (1987, p. 10), quando afirma que "A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come com faca ou garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes".

A dicotomia entre os fatores biológicos e sociais aparece já no resumo da produção de A. (2002). A autora afirma que recorrerá aos postulados de Luria e Leontiev para, por meio de seus postulados, discutir a influência do biológico:

> Para alcançar o objetivo deste estudo percorreremos o caminho do autor para chegar à sua formulação estudando: a influência do materialismo dialético; a crítica aos procedimentos metodológicos da Psicologia dos anos 20; o postulado sobre as duas linhas do desenvolvimento (natural e cultural) **e, a influência do biológico, recorrendo a Luria e Leontiev** (grifos nossos).

Vale observar que a autora nomeia aqueles autores que, supostamente, discutiriam o biológico (quais sejam, Leontiev e Luria), e, com isso, pode conduzir o leitor a uma equivocada conclusão: a de que ambos teriam centrado sua produção apenas neste âmbito. É interessante ainda observar que, ao abordar essa questão ao longo do texto, os conceitos de Leontiev e de Luria não são sequer mencionados por A. (2002), deixando o leitor sem condições de compreender o conteúdo enunciado no resumo. Cabe pontuar, ainda, que a própria idéia de influência do biológico se mostra incompatível com os postulados da Psicologia histórico-cultural, pois, como foi discutido acima, não se trata de uma mera interação entre estes fatores.

Em síntese, portanto, a tese de A. (2002) defende o caráter "*sóciointeracionista*" da obra vigotskiana, o que sugere pouco aprofundamento nos fundamentos filosóficos de Piaget e Vigotski. Além disso, os conceitos de significado e atividade, bem como a compreensão da relação biológico/social demonstraram-se lacunares. Os pressupostos do materialismo histórico e dialético foram mencionados apenas de passagem, o que pode favorecer a existência dos equívocos em questão.

A **segunda** produção analisada objetiva "(...) verificar se em contexto e época diferentes as observações de Leontiev sobre o desempenho de crianças, continuariam sendo válidas e significativas" (B, 1994, p. 16). Para tanto, a autora replicou o experimento elaborado por Leontiev, que visava analisar como, em diferentes faixas

[74] Como já foi discutido ao longo deste estudo, o processo de socialização na sociedade de classes não engendra possibilidades para o pleno desenvolvimento da individualidade de todos os homens.

etárias, as crianças faziam uso de instrumentos e signos, auxiliando-as na recordação dos fatos.

A idéia de que as funções psicológicas são "construídas" em um processo de "interação" social aparece logo no início do trabalho de B. (1994):

> Para Vygotky, o ser humano nasce com alguns processos psicológicos elementares que, com o contato da criança com o mundo físico e social, sofrem significativas transformações e estendem-se a processos superiores. A estes processos Vygotsky denomina funções psicológicas superiores que são, assim, **construídas** no decorrer da vida humana na **interação** com o mundo (B., 1994, p. 21).

Estas mesmas categorias são retomadas posteriormente, agora com referência ao conteúdo do conhecimento: ele seria "construído" pela criança, em um processo de "interação com o meio":

> Dentro desta perspectiva podemos afirmar que a escola contribui para a formação de indivíduos criativos a partir do momento que oferece às crianças o acesso ao conhecimento acumulado. Essa transmissão de conhecimento, no entanto, não pode ser encarada de forma independente do contexto no qual a criança está inserida. Pelo contrário, **o conteúdo a ser transmitido é construído na criança e por ela, a partir de uma interação com o meio que propicie essa busca de conhecimento.** Os conhecimentos acumulados são, portanto, conhecidos pela criança que, a partir deles, pode criar novas formas de ver determinado fenômeno (B., 1994, p. 47 – grifos nossos).

A análise das duas citações requer o esclarecimento de algumas questões conceituais: 1) na Psicologia histórico-cultural, as funções não são "construídas", mas verifica-se um processo de transformação das funções psicológicas elementares e eminentemente biológicas em superiores e culturais, mediante a apropriação dos instrumentos psicológicos ou signos. Há um processo dialético no qual, mediante a apropriação da cultura, as funções psicológicas elementares são superadas por incorporação, no e pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, eminentemente culturais. 2) A idéia de que o conhecimento a ser "transmitido" é "construído" na e pela "interação" com o "meio" ficou um tanto confusa e lacunar, pois ou há um processo de transmissão-apropriação da cultura pelo professor, ou o conhecimento é construído pela criança. Enquanto a primeira idéia remete ao referencial histórico-cultural, a segunda encontra-se ligada à perspectiva piagetiana. A opção por uma destas abordagens determina a concepção de conhecimento adotada. No caso da

Escola de Vigotski, que tem por base o materialismo histórico e dialético, preconiza o caráter histórico-social do homem e do conhecimento humano. Se o conhecimento é produto de um processo histórico-social, não pode ser construído de forma imediata por cada indivíduo singular, a partir de seus esquemas mentais, como preconiza o construtivismo. 3) A questão da "interação indivíduo com o meio" deve ser respondida mediante a relação dialética entre indivíduo e sociedade. Como já foi discutido anteriormente, entende-se que a humanização do novo ser depende da apropriação das objetivações humanas produzidas pelas gerações precedentes, engendrando o movimento da história[75]. Nesta direção, o processo de apropriação preconizado por Leontiev (1978) não pode ser reduzido ao pertencimento e a participação nas práticas sociais, nem a uma compreensão de "meio" como sinônimo de entorno imediato[76].

A despeito disso, B. (1994) dá continuidade à discussão, referindo-se à idéia de que a cultura é um elemento essencial no processo de desenvolvimento do psiquismo, uma vez que é capaz de "influenciá-lo" e até "moldá-lo":

> Como escreve Oliveira (1992), "Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da **natureza humana** num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, **molda** o funcionamento psicológico do homem" (OLIVEIRA, 1992, p. 24[77]). Para Vygotsky, então, a cultura como um processo histórico está intimamente ligada ao indivíduo e passa a **influenciar** diretamente seu desenvolvimento físico e psíquico (B., 1994, p. 21 – grifos nossos).

Portanto, B. (1994), ao discutir a relação indivíduo/sociedade parte da premissa da existência de uma "natureza humana". Oliveira (1996) esclarece que nas pesquisas em educação, na atualidade, a categoria de socialização (ou seja, a relação indivíduo/sociedade) aparece, em grande medida, opondo os conceitos de indivíduo e sociedade, em que subsiste a idéia de que o ser humano é dotado, desde seu nascimento, de uma essência que se desenvolve na medida em que ele interage com o meio em que vive. Assim, o processo de desenvolvimento é entendido

---

[75] Com esta afirmação, não se pretende desconsiderar a existência da alienação, fenômeno vigente na sociedade de classes, que possibilita uma humanização parcial para muitos indivíduos.

[76] Aqui, vale retomar a diferenciação feita por Sève (1989, p. 157) acerca do conceito de meio nas teorias psicológicas de base biológica e para as sócio-históricas: "Meio ambiente é um conceito legítimo em psicologia animal, pois o mundo natural é realmente o condicionante exterior dos comportamentos inerentes aos membros da espécie. Mas o mundo social representa para o indivíduo humano uma coisa totalmente diferente: sua própria "essência descentrada", seu potencial de humanidade objetivado a partir do qual, ao interiorizá-lo, ele se hominiza".

[77] Marta khol de Oliveira (1992).

> (...) ou como um processo de adaptação ou como um processo de interação entre organismo e meio ambiente (mesmo este sendo entendido como meio social), através da busca de equilíbrio entre organismo e meio ambiente. Ocorre aí uma polarização entre os fatores sociais e os fatores biológicos, entre os fatores ambientais e os fatores inatos (hereditários). E é neste sentido que o processo de socialização é visto como algo externo à essência já existente do indivíduo, algo que se contrapõe à sua individualidade que lhe teria sido dada desde o nascimento. Conseqüentemente, sendo o processo de socialização algo externo ao ser do indivíduo, este processo aparece como conflituoso com a individualidade do homem, mas que pode ser superado pelo processo de equilíbrio entre organismo e meio, possibilitando, assim, o desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA, 1996, p. 72).

Nesta perspectiva, a sociedade apresentaria obstáculos e limites, mas o indivíduo é entendido como capaz de superá-los, desde que utilize as suas capacidades individuais, que são lhe são inerentes (OLIVEIRA, 1996).

Portanto, é importante ressaltar que o que está em questão aqui não é, simplesmente, o uso ou não do termo "interação com o meio" ou "interação com o mundo", mas sim o que está subjacente a esta denominação, qual seja, um referencial que biologiza e naturaliza as relações entre indivíduo e sociedade, em oposição à concepção marxista do homem como ser social, bem como da concepção de Leontiev acerca do caráter sócio-histórico da formação do indivíduo. Como bem sintetiza Oliveira (1996, p. 80), para Leontiev

> O processo de socialização do indivíduo consiste (...) em ele tornar-se um ser daquela sociedade na qual nasceu, em apropriar-se dos resultados da experiência histórica, existentes naquela sociedade. Leontiev mostra que este processo consiste na reprodução, pelo indivíduo, das faculdades humanas historicamente produzidas, diferentemente da aprendizagem animal, que consiste no desenvolvimento das faculdades herdadas geneticamente de sua espécie. (...) Sem a apropriação das objetivações acumuladas pela humanidade, o indivíduo não se apropria do gênero humano que lhe permite romper com seus limites meramente biológicos para se tornar um ser humano, isto é, um ser social.

Na mesma direção de Oliveira (1996), Bock (2000) alerta que este conceito oculta a determinação histórico-social do homem, compreendendo-o como naturalmente humano: haveria uma essência humana inerente a existência de cada novo ser e o processo de humanização seria decorrente da atualização desta essência, em

conformidade ou não com o meio social. A realidade social é considerada apenas como um "(...) canteiro onde a semente de homem, com sua natureza psíquica, pode se desenvolver" (BOCK, 2000, p. 17). A idéia de um "*a priori*" humano, natural e universal conduz a crença de que a natureza humana é imutável. Opondo-se a este posicionamento, para a psicologia histórico-cultural, não há essência humana e sim condição humana, uma vez que o homem, no e pelo trabalho, transforma a natureza e, dialeticamente, modifica a si mesmo.

A idéia defendida por B (1994) de que a cultura "molda" e "influencia" o desenvolvimento humano encontra-se associada à concepção de natureza humana. As formas de produção da vida, as regras, os valores, a cultura, não são consideradas como determinantes da constituição dos indivíduos. As relações sociais limitam-se ao convívio com outros homens. Desse modo, a psicologia tradicional entendeu que a sociedade apenas influenciava os comportamentos humanos, pressionando-o para a conformidade (BOCK, 2003).

B. (1994) utiliza, em grande medida, os conceitos de Leontiev para discutir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em estreita relação com o contexto de vida e educação da criança. Na seqüência, a autora apresenta a concepção de Leontiev acerca dos estágios do desenvolvimento, evidenciando que eles variam mediante as circunstâncias e o meio onde a criança se desenvolve. B. (1994) faz uma rica síntese dos estágios do desenvolvimento propostos por Leontiev, que vão desde a idade pré-escolar até inserção do adolescente no mundo do trabalho, evidenciando que a passagem de um estágio a outro se dá pela mudança da atividade principal. Esta, por sua vez, se altera mediante a modificação das condições de vida da criança. Por fim, a autora evidencia que, para Leontiev, o desenvolvimento das funções caminha *pari e passu* com o curso geral do desenvolvimento da atividade.

B. (1994) ocupa-se em demonstrar a importância dos instrumentos e signos na promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e faz uma síntese dos principais postulados vigotskianos acerca deste assunto.

Na seqüência, a autora (1994) ocupa-se em apontar que, a despeito da importância da memória para o processo de escolarização, esta função psicológica tem sido secundarizada pelas teorias psicológicas atuais. Este processo teve início, segundo a autora, com o advento da Escola Nova:

> Com as idéias escolanovistas, este processo passou a ser desprezado

> carregando sobre si o estigma de tradicional e ultrapassado. A função psíquica da memória perde, assim, um pouco de seu espaço para novas concepções pedagógicas que abordam a educação de modo mais espontâneo. A memorização é vista como algo mecânico, ficando quase totalmente à margem deste novo enfoque educacional (B., 1994, p. 43).

Entende-se que esta afirmação tem especial relevância para o presente estudo, uma vez que, com o revigoramento do ideário deweyano do aprender a aprender, professores e alunos têm sido enredados por um discurso sedutor que dá voz e vez aos desejos e necessidades dos alunos. Com isso, limita-se, nos alunos, a possibilidade de máximo desenvolvimento da memória. Esta, como as demais funções psicológicas, não é inata, mas desenvolvida mediante um processo histórico-social no qual a escola deve ter lugar central, premissa oposta ao ideário escolanovista.

Para Leontiev (1978), a necessidade da memória humana não surge a partir dela mesma, mas do lugar que esta função ocupa na atividade da criança, ao longo do seu processo de desenvolvimento. Esta é uma premissa fundamental, que irá orientar o experimento proposto pelo autor acerca da memória e atenção realizado com 40 crianças de uma escola da rede particular de ensino do Município de Goiânia de cinco a sete anos.

B. (1994) replica este experimento[78], nas seguintes faixas etárias:

1º grupo: 10 sujeitos de 5 anos e 5 anos e 6 meses

2º grupo: 10 sujeitos de 5 anos e 7 meses a 6 anos

3º grupo: 10 sujeitos de 6 anos e 1 mês a 6 anos e 6 meses

4º grupo: 10 sujeitos de 6 anos e 7 meses a 7 anos

Nas conclusões, os resultados obtidos por B. (1994) não foram sistematicamente comparados aos obtidos por Leontiev. Estes poderiam ter sido mais explorados. Entretanto, nas conclusões, a autora chama a atenção para dois importantes aspectos, quais sejam: 1) a importância do papel do adulto na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem pré-escolares:

> A partir dos resultados apresentados na tabela 3 (T -3), gostaríamos de salientar a importância do papel do adulto, em todas as faixas etárias estudadas (v. gráfico 2, p. 87). A queda do número de erros na T – 3

[78] "O 'jogo' consiste em pedir às crianças para responderem a um conjunto de questões, relativas a cores, seguindo dois tipos de instruções: 1) não mencionar duas cores, tidas como proibidas pela pesquisadora; 2) não repetir cores que já tenham sido mencionadas no decorrer da tarefa" (B., 1994, p. 69). A autora realizou algumas adaptações no jogo, contextualizando as perguntas.

> sugere que o adulto pôde favorecer muito o desenvolvimento e a aprendizagem pré-escolares. A educação na escola deve atuar na zona de desenvolvimento proximal, promovendo aprendizagem que, por sua vez, promoverá desenvolvimento. (...) Pudemos observar que a criança, nesta faixa etária, busca auxílio de pessoas e/ou objetos para resolver questões que não consegue resolver sozinha. Na nossa opinião, a escola tem um papel fundamental nesta busca e, para que sua atuação seja eficiente, a instituição escolar precisa começar a enxergar o indivíduo como um todo, não separando o cognitivo do biológico e considerando as condições sociais nas quais a criança está inserida (B, 1994, p. 121-122).

E: 2) um traço comum a todas as idades foi dificuldade de atender as duas instruções oferecidas durante o experimento:

> A aparente facilidade em obedecer somente uma das instruções oferecidas às crianças sugere que estas não consigam fixar sua atenção e lembrar-se de mais de uma norma ao mesmo tempo. Em quase todos os casos, as crianças pareceram ter bastante dificuldade em guardar mais de uma instrução em um curto espaço de tempo. Principalmente para as crianças de cinco anos, isto ainda ficava mais difícil, quando introduzíamos os cartões coloridos. Parece que estávamos diante de um dado a mais que ela precisava guardar, isto é, além de não poder falar as cores proibidas, e não repetir as cores, ela ainda precisava usar os cartões (B, 1994, p. 122).

Entende-se que estas afirmações conduzem a uma importante questão, que poderia ter sido abordada pela autora: qual o papel do professor no ensino pré-escolar, no que se refere especificamente ao desenvolvimento da memória? Para responder a esta pergunta, recorrer-se-á à discussão feita por Leontiev (1987, p. 64) sobre o desenvolvimento do ato volitivo ou controle consciente do próprio comportamento. Ele afirma que esta capacidade "(...) se educa e não se forma por si mesma. É indispensável, em conseqüência, educá-la corretamente na criança pré-escolar a fim de prepará-la também neste aspecto para a escola". Do mesmo modo, entende-se que o conhecimento sobre o desenvolvimento da memória deve fazer parte da formação docente, com vistas à promoção do desenvolvimento desta função psicológica, por meio da atividade de ensino, desde o pré-escolar. Vale lembrar que, nesta perspectiva teórica, a aprendizagem não vem a reboque do desenvolvimento, mas ela o promove.

Os conceitos de Leontiev serviram como um dos pilares centrais para a investigação proposta por B. (1994). Se, por um lado, em algumas passagens, a autora incorre no equívoco de naturalizar alguns processos de desenvolvimento que se caracterizam essencialmente pelo seu caráter histórico-social, por outro, não foram

identificadas tentativas **explícitas** de efetuar uma continuidade com conceitos de outras abordagens teóricas. Vale ressaltar que B (1994) não se deteve a evidenciar a filiação filosófica (no caso, o materialismo histórico e dialético) nas obras por ela estudadas, o que certamente enriqueceria sua produção[79] e possivelmente engendraria um maior rigor conceitual. Por fim, ao analisar a relação biológico/social, incorre no equívoco de uma análise pautada na lógica formal, em que a cultura "molda" e "influencia" o desenvolvimento psíquico.

O **terceiro** trabalho objetiva "(...) descrever e analisar as interações entre uma professora e um aluno com problema de conduta". Assim, o objetivo da pesquisa ficou definido como "(...) investigar se estas trocas promoveriam a transformação de regulações mediadas pelo adulto para a regulação intrapsicológica"[80] (C., 1999).

A idéia de interação do sujeito com o mundo se faz presente logo no início da produção de C. (1999, p. 12), sem uma definição prévia do que se entende por este conceito. Além disso, destituída dos fundamentos filosóficos do materialismo histórico e dialético, a palavra "interação" não esclarece, mas limita a compreensão do leitor acerca do mesmo:

> A atividade mental humana, dotada de uma regulação própria e consciente pelo indivíduo é imprescindível para a **interação** deste com o mundo que o circunscreve. A capacidade de tornar a ação no mundo mais **reflexiva**, de ser um indivíduo com **consciência** de como **pensa,** do porque o faz desta ou daquela forma, é de interesse inquestionável e digno de investigação. A tendência a buscar estratégias de resolver competentemente problemas, de ligar com objetos **culturalmente transmitidos,** como a leitura, os números, os signos lingüísticos está presente em toda a nossa vida, no sentido estritamente coletivo do termo 'solução de problemas'. As respostas que hipotetizamos, experimentamos e inventamos para solucionarmos dificuldades compõem todos os momentos da existência e da **história**, desde situações mais rotineiras até as mais sofisticadas vivas por cidadãos. Podem ser vivenciadas por metropolitanos ou interioranos, universitários ou analfabetos, crianças ou jovens, ricos e pobres, ilustres e anônimos. Enfim, é uma **atividade** plena em processos inteligentes que seria, digamos, intrínseca à **vida social e cultural** que **compartilhamos** com nossos parceiros de século e antepassados que também fizeram a história (grifos nossos).

---

[79] Há apenas uma menção ao caráter dialético no processo de desenvolvimento humano, mas essa questão não é aprofundada: "Vigotski considera o desenvolvimento como um complexo processo dialético, com irregularidades no desenvolvimento de diferentes funções. Apesar de ficar claro na teoria vigotskiana que o desenvolvimento humano não se dá de forma idêntica em todos os indivíduos, é possível apresentar estágios no desenvolvimento do psiquismo da criança, como faz Leontiev (1959; 1978). Não é, contudo, a idade que determina o conteúdo do estágio de desenvolvimento da criança, pelo contrário, é o conteúdo deste estágio que determina em qual idade haverá a passagem de um estágio a outro" (B., 1994, p. 115).

[80] Informações retiradas do resumo.

Na seqüência, C. (1999) estabelece uma relação de continuidade entre os postulados da psicologia histórico-cultural e outra abordagem teórica, qual seja, o cognitivismo. Esta teoria provém de disciplinas externas à psicologia, tais como Engenharia, Lingüística, Filosofia da Ciência, Matemática e Neuropsicologia, tendo como principal objetivo o estudo da consciência e da mente. O racionalismo crítico de Popper é, de acordo com Castañon (2007), "(...) o movimento mais importante para o surgimento e aceitação do cognitivismo, em razão da mudança na visão da pesquisa científica e da aceitação acerca dos estudos de processos cognitivos que propiciou" (CARNEIRO, 2007). Os principais representantes do cognitivismo, de acordo com Castañon (2007), são George Miller, Jerome Bruner, Roger Sperry, Noam Chomsky, Jean Piaget, Jerry Fodor, Urlic Neisser e Aaron Beck e seus principais pressupostos podem ser assim sintetizados:

> O ser humano é um **processador de informação** - é a metáfora computacional, a visão do ser humano como um organismo ativo que processa informação, primeiro a recebendo, depois a decodificando, a transformando, a armazenando, a recuperando e, por fim, a utilizando. É importante enfatizar novamente que o Cognitivismo (não as Ciências Cognitivas) sempre considerou a metáfora computacional somente uma metáfora, útil por oferecer linguagem e aparatos conceituais novos para a abordagem eficiente dos fenômenos cognitivos. O ser humano é mais do que um processador de informações (Neisser, 1967; Gardner, 1996; Sperry, 1993), porque tem uma consciência que atribui significados a estas informações e decide cursos de ações, mas é certo que ele também é um processador de informações, e o é, quase todo o tempo.
> O ser humano **é orientado a metas** – O caráter agente do ser humano pode ser representado cognitivamente pelo conceito de metas, e dessa maneira abordado conceitualmente por meio da linguagem da cibernética e do conceito de feedback. É idéia central do Cognitivismo que o comportamento humano não pode ser adequadamente descrito, previsto ou compreendido em termos de estímulo-resposta e, portanto, pressões ambientais. Todo o comportamento humano é prospectivo e visa atingir metas por planos e estratégias de ação consciente. Como estabeleceram Miller, Galanter e Pribram (1960), podemos definir um plano de maneira rigorosa como um processo hierárquico de seqüências de operações a serem executadas por um organismo, da mesma forma como um programa para um computador
> O ser humano é **ativo** (...) Busca ativamente metas, constrói ativamente suas estruturas cognitivas, atribui ativamente significado. (...) Piaget (1973) é representante paradigmático desta posição, com sua Psicologia do desenvolvimento calcada nos conceitos de organismo ativo e atividade do sujeito sobre o mundo construindo suas estruturas cognitivas. Para Piaget, o sujeito psicológico é um objeto que difere fundamentalmente dos corpos e das forças cegas que

> constituem os objetos das ciências físicas.
> O ser humano possui **tendências inatas** para desenvolver certas estruturas – é igualmente representativa da tradição cognitivista a crença de que certas estruturas muito básicas da cognição, assim como certos processos também muito básicos, são inatos, ou no mínimo, que a tendência a desenvolvê-los é inata[81].
> O ser humano constrói as regras que coordenam sua cognição – no mínimo, o Cognitivismo acredita que a maior parte das regras, processos ou estruturas que coordenam o processamento de informação humano – a cognição – são construídas pelo sujeito em um processo de contínua interação com o mundo. Esta posição nós conhecemos hoje com o nome de construtivismo. Tem sua origem na Psicologia experimental com a obra revolucionária de Jean Piaget, que demonstrou como as formas de raciocínio humanas aparentemente mais naturais são na verdade construídas ao longo do desenvolvimento nas suas interações com o mundo.
> O ser humano **reage a significados atribuídos** – como observou Penna (1984), esta tese do movimento cognitivista é herdada de George Mead. Este defendia que seres humanos não reagem a estímulos físicos, mas sim aos significados atribuídos a estes estímulos. Em última análise, poderia se encontrar a raiz deste pensamento na filosofia estóica. É famosa a máxima de Epicteto, segundo a qual **o que comove o homem não são as coisas mesmas, mas sim suas opiniões sobre elas** (...) Bruner (1997) em suas últimas obras, reclama que **o significado atribuído**, e não o processamento de informação, deveria ser o verdadeiro objeto de estudo de uma Psicologia Cognitivista (CASTAÑON, 2007, p. 55-57 - grifos nossos).

Esses pressupostos evidenciam uma perspectiva naturalizante e biologizante, que se opõem, de forma contundente, ao caráter histórico-social do psiquismo defendido pela psicologia histórico-cultural. Embora este tenha sido o referencial declaradamente eleito pela autora como norteador de sua pesquisa, a categoria central da pesquisa de C. (1999, p. 16) é a auto-regulação[82], definida como

> (...) a habilidade do indivíduo de realizar interiormente o planejamento, o monitoramento e o controle da própria atividade, através dos processos psicológicos **inerentes à espécie humana**, com

[81] "Típico representante desta tradição é Chomsky (1971). As pesquisas contemporâneas em Psicologia do Desenvolvimento sobre as aptidões de recém-nascidos dão ampla sustentação ao inatismo, assim como a própria observação da natureza. A imensa maioria dos animais apresenta ao nascer grande repertório instintivo de comportamentos altamente complexos, adquiridos em longo processo de evolução de sua espécie. Não é surpresa constatar que o ser humano tenha no mínimo algumas estruturas e regras de processamento "pré-programadas", como um bios. Surpresa seria o contrário. No entanto, ambas as posições não são contraditórias. Primeiro, podemos considerar que existam estruturas e regras cuja potencialidade para se desenvolver é inata, mas cujo ato de seu desenvolvimento é construtivo. Também, poderíamos considerar que poucas e básicas regras e estruturas são inatas, a partir das quais muitas e complexas estruturas e regras são construídas" (CASTAÑON, 2007, p. 54).

[82] Vale frisar que não foi encontrado, na obra de Vigotski (1995b), referência ao termo auto-regulação.

> a participação da linguagem (DÍAZ, NEAL e AMAYA-WILLIAMS, 1995; WERTSCH e HICKMANN, 1997; LABARRERE, 1996). Apesar de se caracterizar como um processo que culmina com o domínio interno do indivíduo sobre a própria conduta, **a auto-regulação, bem como as atividades cognitivas e volitivo-afetivas a ela relacionadas são constituídas socialmente** (grifos nossos).

Uma questão se mostra bastante preocupante no conceito de auto-regulação apresentado pela autora (1999): ela é definida como constitutiva da espécie humana; uma qualidade natural, própria do ser humano. Entretanto, na seqüência, a autora afirma que a auto-regulação seria uma conquista do processo de desenvolvimento. A citação acima dá margem, portanto, para a compreensão de que o conceito de auto-regulação estaria vinculado à teoria cognitivista e, ao mesmo tempo, a uma perspectiva histórico-social de desenvolvimento.

Mais adiante, a autora apresenta outra concepção de auto-regulação, aproximando-a dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, como pode ser verificado na passagem que segue:

> A revisão da literatura acerca do auto-regulado humano parece apontar para a evidência de que não só há uma característica significativa da auto-regulação, como existe também um nível qualitativamente diferencial da atividade auto-reguladora. Esta descoberta acontece quando nós nos debruçamos sobre o conceito de metacognição, bem como das reflexões geradas com respeito às relações possíveis entre auto-regulação (AR) e metacognição (MC) e suas articulações no processo de transição da regulação pelo outro à regulação pelo sujeito. Quando estudamos a teoria psicológica soviética com fins de sistematizar um conceito mais ou menos preciso sobre auto-regulação, **vimos que o processo auto-regulador do aluno constrói-se simultaneamente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, neste sentido, surge a atividade metacognitiva como constituinte da cognição que merece tanto a atenção do aluno quanto a do professor** (C., 1999, p. 21 grifos nossos).

É importante frisar que os termos auto-regulação e auto-domínio do comportamento não guardam qualquer possibilidade de identidade ou, sequer, de aproximação, pois, além de possuírem fundamentos filosóficos absolutamente distintos, guardam oposições divergentes no interior do próprio conceito: a auto-regulação, na proposição apresentada por C. (1999), sugere uma junção entre fatores biológicos e sociais, enquanto que o auto-domínio do comportamento vai sendo desenvolvido, em cada indivíduo, graças à mediação de signos, produto do desenvolvimento histórico das

gerações precedentes.

O conceito de auto-regulação encontra-se estreitamente vinculado a outros, como menciona C. (1999, p. 16) na passagem que segue:

> No contexto da determinação da auto-regulação, vários fatores colaboram para o desenvolvimento desta: a) **os motivacionais**, bem como os **estilos cognitivos** (LABARRERE, 1996; TAPIA e GARCIA-CELAY, 1996); a idade e o nível de complexidade da tarefa enfrentada (BEHEREND, PERHMUTTER E ROSENGREN, 1989); c) o **nível de consciência cognitiva** da criança e a qualidade da ajuda prestada pelo adulto (WERTSCH e HICKMANN, 1987); d) a presença ou ausência de **auto-reflexão metacognitiva**, ou seja, do conhecimento das estratégias utilizadas e do conhecimento de si enquanto sujeito da atividade (LABARRERE, 1996); e) as capacidades auto-regulatórias individuais (DÍAZ, NEAL e A-WILLIAMS, 1995).

A seguir, analisar-se-á cada um dos conceitos anunciados por C. (1999, p. 16) na passagem acima mencionada. Eles integram a perspectiva do processamento da informação, um dos desdobramentos da teoria cognitivista.

No que se refere aos estilos cognitivos, embora não exista uma única definição a respeito, é possível identificar alguns traços comuns:

> (...) os estilos cognitivos refletem diferenças individuais na organização cognitiva da pessoa e os vê como elemento mediador entre a habilidade e a personalidade. Refletem o funcionamento metacognitivo dos indivíduos, organizando e controlando, tanto o processamento de informação como as respostas emocionais (SANTOS, SISTO e MARTINS, 2003).

O conceito de estilo cognitivo, de reflexão e de metacognição integra, portanto, a psicologia cognitiva baseada na teoria do processamento da informação, cujos principais pressupostos foram apresentados por Castañon (2007).

A metacognição aparece repetidas vezes no estudo de C. (1999) e é central para a compreensão do conceito de auto-regulação. Ribeiro (2003, p. 110) esclarece que a metacognição é entendida de duas formas distintas na literatura, quais sejam, o domínio de competências necessárias para a realização de uma tarefa e o controle necessário à execução de uma tarefa. Entretanto, a escolha por um dos dois aspectos conduziria a uma simplificação do conceito:

> (...) como objeto de investigação e no domínio educacional

> encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: **conhecimento sobre o conhecimento** (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e **controle ou auto-regulação** (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário - controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas).
> Embora possuam diferentes fontes e diferentes problemas, o conhecimento e a regulação da cognição encontram-se intimamente relacionados. Tentativas para separá-los levariam a uma grande simplificação (Brown, 1987); por isso, consideraremos as duas dimensões da metacognição, que passaremos a explicitar (RIBEIRO, 2003, p. 110-111 – grifos da autora).

Embora não haja consenso sobre esta questão, grande parte dos autores cognitivistas afirma que a metacognição envolve, necessariamente, conhecimento e controle conscientes; portanto, habilidades automáticas não são consideradas metacognição.

Por fim, a auto-reflexão metacognitiva consiste no processo de avaliação do próprio pensamento:

> Na perspectiva de Lawson (1984), o ato de refletir envolve a avaliação do curso/fluxo da cognição, que inclui a análise do progresso em termos de planos, monitorização e modificação da cognição. Isto sugere que nos tornamos conscientes da nossa consciência. e faz da cognição objeto da nossa cognição através da operação dos processos executivos (RIBEIRO, 2003, p. 112).

É importante ressaltar a aproximação entre os conceitos de metacognição, de auto-reflexão metacognitiva e de pensamento reflexivo, tal como preconizado por Dewey (1959a) e discutido no primeiro capítulo deste estudo. Tal fato não deve causar surpresa, quando se considera que os pressupostos de Piaget e de Mead são centrais na edificação do edifício teórico cognitivista: o primeiro, ao defender a idéia de que cada indivíduo constrói, na e pela experiência, seu próprio conhecimento; o segundo, ao preconizar que o objeto de estudo da Psicologia deve ser o significado atribuído, as opiniões sobre as coisas (CASTAÑON, 2007). Por diversas vias, portanto, verifica-se o revigoramento da idéia de "pensamento reflexivo" (DEWEY, 1959a), desvinculada da apropriação dos conteúdos científicos.

A existência de uma relação de continuidade entre os conceitos da teoria do processamento da informação e a psicologia histórico-cultural pode ser verificada em vários autores, dentre os quais se menciona um excerto de Ribeiro (2003, p. 114):

> Vygotsky (1978) (...) refere que as situações sociais, nas quais a criança interage com peritos num domínio de resolução de problemas, têm um contributo importante para a aprendizagem. Segundo este autor, o processo fundamental do desenvolvimento é a internalização gradual e a personalização do que foi originalmente uma atividade social. Ou seja, inicialmente é o adulto (pais, professores, etc.) que controla e guia a atividade da criança; gradualmente o adulto e a criança partilham as funções de resolução do problema, em que a criança toma a iniciativa e o adulto a corrige quando falha; finalmente, a criança assume o controle da própria atividade (Brown, 1987).

Adotando o mesmo percurso que o de Ribeiro (2003), C. (1999) faz uso de conceitos oriundos do cognitivismo e da psicologia histórico-cultural como sendo complementares, desconsiderando o fato de que ambas as teorias partem de fundamentos filosóficos absolutamente distintos, como pode ser verificado nas passagens que seguem:

> Estudiosos tais como Díaz, Neal e Amaya-Williams (1995), Coll e Solé (1996) e Beherend, Perhmutter e Rosengren (1989) acreditam em uma similaridade entre os conceitos de zona de desenvolvimento próximo e de andaime. A **armação**[83], conforme Díaz, Neal e Amaya-Williams (1995: 35) diz respeito ao "papel do tutor ou professor que auxilia as crianças a se moverem da resolução conjunta de um problema, para uma forma independente de ação" (...) consistindo em uma "retirada gradual do controle e do apoio do adulto em função do domínio gradativo das crianças sobre uma tarefa dada". A conceituação da zona do próximo desenvolvimento, definida não apenas pelos ciclos já completados do desenvolvimento, como também por aqueles em via de amadurecimento, em decorrência das possibilidades de desenvolvimento ativadas pela colaboração de outros parceiros do indivíduo mais jovem na solução das tarefas, vem sendo identificada com a idéia da diminuição desta ajuda, de acordo com a aquisição da habilidade daquele em solucionar a atividade, consistindo em um andaime (C., 1999, p. 28-29 –grifos nossos)

É interessante notar que C. (1999) percebe a existência de posições contrárias ao ecletismo – com o qual compactua. Isso se expressa no emprego da seguinte citação de Góes, citada por C. (1999, p. 29):

> (...) interpretações contemporâneas sobre a ZDP têm incluído idéias tais como a de uma esfera de prontidão para aprender: de sensibilidade para novas formas de ação: de construção de capacidades a partir de

[83] "O estudo clássico de Bruner e seus colaboradores datado de 1976 (apud Coll e Solé e Díaz, Neal e Amaya-Williams 1995) em torno do processo de armação (no original inglês scaffolding) derivou outras pesquisas sobre a mesma temática, sob termos como andaime e andaimaria" (C. 1999, p. 28).

> "andaimes" fornecidos pelo outro. Aqueles autores sugerem, ainda, que um exame das diferentes versões pode evidenciar certas expansões teóricas que não compreendem, de fato, ao pensamento vigotskiano: exemplo disso é a presença de noções implícitas maturacionistas, que deixam margem para se deduzir que a atuação do outro contribui para realizar o potencial que já está na criança, supostamente por condições de maturação.

Góes (1997) é enfática ao criticar o caráter inatista presente na teoria de Bruner, **opondo-se, portanto, ao referencial vigotskiano e lançando luz para a necessidade de** rever a discussão feita até o momento por C. (1999). Entretanto, essa passagem parece apenas indicar, para a autora, que há diferentes modos de compreender um mesmo assunto, sem que, necessariamente, um seja mais verdadeiro que o outro e sem que se faça necessário adotar um posicionamento acerca do mesmo. Assim, feita essa ressalta, a autora prossegue seu texto, da seguinte forma: "Sem aprofundarmo-nos nos diversos desdobramentos do conceito de ZDP, assinalamos, enfim, seu lugar de destaque como elemento integrante do quadro teórico deste trabalho" (C., 1999, p. 29).

Exemplos notórios da junção, existente na produção de C., entre as duas teorias podem ser verificados abaixo:

> A respeito do termo nível de consciência cognitiva[84], não encontramos uma definição clara no artigo de onde se originou (WERTSCH e HICKMANN, 1987), porém, apoiados nos princípios da teoria histórico-cultural e partindo dos teóricos da metacognição (LABARRERE, 1996; MARTÍN e MARCHESI, 1995), a atividade metacognitiva encontra-se situada no contexto da consciência e domínio sobre seu próprio conhecimento. Em outras palavras, refere-se à conscientização dos recursos cognitivos que utilizou e utiliza em uma dada tarefa. Se entendermos este conceito na ótica histórico-cultural, a tomada de consciência sobre o que se sabe é também um processo interativo, que depende tanto das capacidades intelectivas desenvolvidas somente individualmente, com a ajuda de parceiros mais capacitados (C., 1999, p. 19).

E ainda:

> Mais do que proporcionar mudanças de comportamento, as experiências sociais devem permitir que os indivíduos se hominizem, apropriando-se da experiência cultural acumulada pela humanidade (SMOLKA, 1989). Essa apropriação no caso das interações ocorridas entre aqueles sujeitos na interação de pesquisa, significa fazer as crianças internalizarem conhecimentos, habilidades, condutas, funções

---

84 Vale ressaltar que o termo "consciência cognitiva" também não foi encontrado nas produções de Vigotski, Leontiev e Luria.

> socialmente apreendidas. Provavelmente, em uma situação experimental interativa cuja tarefa dada aos participantes era repetir internamente verbalizações externas, a capacidade voluntária da memória e da atenção não poderiam emergir, nem mesmo a fala interna organizadora da atividade mental. Mesmo em condições diferenciadas daquelas, é importante atermo-nos ao fato de que a existência de verbalizações internas pelo indivíduo e pistas para estimular tais falas nem sempre é base suficiente para que se promova a auto-regulação (LABARRERE, 1996). Presumimos que não basta a facilitação de atitudes verbais auto-dirigidas, mas que a qualidade dessas seja caracterizada pela reflexividade, capaz de gerar atividade metacognitiva (C., 1999, p. 20).

As passagens acima não deixam dúvidas da adoção de uma justaposição entre as duas perspectivas teóricas, quais sejam, o cognitivismo e a psicologia histórico-cultural.

Constatadas as (in)devidas aproximações entre a psicologia histórico-cultural e a teoria cognitivista, na perspectiva do processamento da informação, cabe responder a seguinte questão: qual a implicação teórico-prática desta junção? A teoria do processamento da informação tem como finalidade última a promoção da capacidade de aprender a aprender, como pode ser verificado nas passagens que seguem:

> Nesta perspectiva, para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer (GRANGEAT, 1999). A metacognição pode, então, ser vista como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender, o que por vezes não tem sido contemplado pela escola (RIBEIRO, 2003, p. 115).

> Entre as principais contribuições da Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação para a educação, podem-se destacar a convicção de que todo aluno pode ser bem-sucedido e auto-regulado (ZIMMERMAN; BONNER e KOVACH, 1996), a consciência de que "ensinar a aprender" e "aprender a aprender" são projetos pedagógicos difíceis, porém passíveis de serem alcançados (PRESSLEY; BORKOWSKI; SCHNEIDER, 1989), e a crença nas estratégias de aprendizagem como variável-chave para o fortalecimento da capacidade de aprender e de elevar a qualidade do desempenho escolar de alunos (HATTIE; BIGGS; PURDUE, 1996). (BORUCHOVITCH, 2007, p. 162).

Vale ressaltar que C. (1999) não aborda a estreita vinculação entre a teoria do processamento da informação e o ideário do aprender a aprender.

É neste contexto que a teoria de Leontiev aparece na produção de C. (1999), por meio do conceito de atividade, assim definido:

> Por fim, corroborando um tópico já colocado a respeito da atividade[85], esta foi tomada como referência na análise das sessões. Assim, uma classificação de uma sessão era realizada considerando-se todas as intervenções que transcorressem durante a implementação de uma tarefa, sendo, portanto, observadas todas as trocas entre professora e aluno no decorrer dessa atividade. Temos como referência o conceito de Leontiev (1978) que postula a **atividade** como um conjunto de ações, cada qual composta por outra série de operações, regidas por um motivo (C., 1999, p. 42 – grifos da autora).

Vale lembrar que, como discutido no capítulo IV da parte I do presente estudo, a tarefa proposta por um professor pode se limitar a um conjunto de ações, pois nem sempre há uma coincidência entre motivo e fim da ação e, portanto, a não efetivação da atividade. C. (1999) parece não se deter a esta questão, pois embora demonstre que o aluno recusou-se a desempenhar a ação proposta e assinale a falta de sentido nela existente, atribui a este processo a denominação de atividade, como pode ser verificado a seguir. Além disso, o fato de a autora adjetivar esta atividade como metacognitiva sugere que o referencial não é a estrutura da atividade proposta por Leontiev, mas sim a abordagem cognitivista:

> O fato de que a tarefa se constitua em um exercício muito simples, que requer somente habilidades motoras e visuais como as de olhar para o quadro e comparar o que está ali no caderno, podem ter levado o aluno a desmotivar-se e desinteressar-se pela atividade. (...) É a professora, portanto, quem regula predominantemente a cognição do aluno, não dando a este recursos para assumir o controle e consciência de si. Guiada por uma concepção de escrita que prioriza uma memorização mecânica do abecedário e ferramentas com pouco valor metacognitivo

[85] É importante esclarecer que o conceito de atividade foi empregado, anteriormente, sem definição e vinculação aos pressupostos desenvolvidos pela Tróika, mas à luz de outra abordagem teórica, como pode ser verificado nos excertos: "A tendência a buscar estratégias de resolver competentemente problemas, de lidar com objetos culturalmente transmitidos, como a leitura, os números, os signos lingüísticos, está presente em toda nossa vida, no sentido estritamente coletivo do termo 'solução de problemas'. As respostas que hipotetizamos, experimentamos e inventamos para solucionarmos dificuldades compõem todos os momentos da existência e da história, desde as situações mais rotineiras até as mais sofisticadas vividas pelos cidadãos. Podem ser vivenciadas por metropolitanos ou interioranos, universitários ou analfabetos, crianças ou jovens, ricos e pobres, ilustres ou anônimos. Enfim, é uma **atividade** plena em processos inteligentes que seria, diríamos, intrínseca à vida social e cultural que compartilhamos com nossos parceiros de século e antepassados que também fazem história" (C., 1999, p. 12 – grifos nossos). E ainda: "A tendência para a auto-regulação é, pois, a peculiaridade do ser humano formado na e para a reflexibilidade. Várias evidências teóricas (Vigotski, 1994; Luria, 1984; Labarrere, 1996; Diaz, Neal e Amaya-Williams, 1995; Wertsch e Hickmann, 1987) sustentam a premissa de que o comportamento humano inteligente caracteriza-se por ser auto-regulado. Concordando com este pressuposto, acreditamos que mesmo as condutas mais comprometidas, vistas como produto das contradições no sistema capitalista e de suas mazelas, podem transformar sua **atividade**, adquirindo maior controle e auto-consciência. Isto irá depender das suas condições de vida e da transformação das relações sociais" (C., 1999, p. 12 – grifos nossos).

> – a cópia, os recortes, a professora oferece a G. um ensino que o faz operar apenas no nível concreto. (...) Ao priorizar-se a decodificação de todo o alfabeto, apreende-se que mais importante que compreender efetivamente parte do alfabeto, interiorizando-o, é sabê-lo por inteiro, mesmo que mecanicamente. Isso representa uma **atividade metacognitiva empobrecida**, dificultando a passagem para a auto-regulação pelo aluno (C., 1999, p. 52 – grifos nossos).

Logo após a definição de atividade, os conceitos de motivo e de operação são utilizados por C. (1999, p. 43), a fim de ilustrar como será feita a análise dos dados coletados na pesquisa:

> Por exemplo, na atividade 1, esta se constitui de um conjunto de processos cujo fim ou motivo em comum consiste na aprendizagem da escrita. A ação básica que permite a efetivação dessa atividade e que possui o sentido acima é a cópia de letras da lousa. Por sua vez, para realizá-la, é necessário que uma série de meios ou operações se efetue, como memorizar o alfabeto verbalizando as letras para si mesmo em voz alta, seguir a seqüência do abecedário o gesto de apontar as letras com o dedo no caderno, conferir o que está no caderno com o que está na lousa, ouvir e acatar sugestões e respostas prontas da professora, folhear revistas com independência procurando e recortando letras. Enfim, com o aparecimento de um sentido ou motivo para que a tarefa se cumpra, esses procedimentos deixaram de se constituir como meras ações isoladas e passaram a ser atividade, ligados a sentimentos e emoções dos indivíduos nela envolvidos (LEONTIEV, 1978).

No início do item "Resultados e discussão", os conceitos da teoria cognitivista têm primazia em relação aos conceitos discutidos por Leontiev:

> Como a questão que **motiva** o trabalho de Li [a professora], ou seja, praticar o hábito de pôr o crachá nos garotos é diferenciada da de G [aluno], cujo **sentido** maior estava na procura das letras, processa-se um desencontro na **regulação** entre estes dois parceiros (C., 1999, p. 50 – grifos nossos).

> Propiciando um relativo aumento na independência em G., professora Li. mostra-se em parte uma educadora constante na **interação** com o aluno, mas não o ensina a emancipar-se e **regular** sua cognição com **reflexibilidade.** No turno 1, o monólogo de G., composto de queixas, demonstra que ele utiliza alguns **recursos metacognitivos** possíveis, pois, na **atividade** de catalogar letras pode residir a **consciência** do problema a ser resolvido. A vocalização das reclamações demonstra que G., lida e está reagindo, em certa medida a situações problemáticas de seu processo de conhecimento. Mas há transitoriedade desta fala interna de G. para o plano externo, ao comunicar e pedir que ao outro que olhe e avalie seu trabalho em uma espécie de apelo de ajuda para que ele reafirme sua **motivação** (C., 1999, p. 50 – grifos nossos).

E ainda:

> A partir de breves contatos com o olhar para o trabalho do aluno e frases para corrigir a tarefa apenas no aspecto perceptual, ocorridos no 3º episódio, analisamos que esses quase nada têm de conteúdo **regulador**, sendo que as ações da professora parecem não promover a passagem para as mãos do aluno dos mecanismos para **auto-monitorar** e **auto-corrigir**. Mais uma vez, a **dinâmica interativa** se sucede com oferecimento pela professora de uma forma de apoio precária para uma complexa aprendizagem. É preciso considerar que a inconsistência desse apoio relaciona-se ainda, em parte, ao **sentido** que a tarefa oferece ao aluno, provavelmente promovendo um baixo valor **motivacional** para o aluno (C., 1999, p. 53– grifos nossos).

É importante ainda frisar que a ausência de uma discussão anterior, com maior aprofundamento acerca dos conceitos de Leontiev, acarreta um processo de simplificação dos mesmos.

Em síntese, na obra de C. (1999) pode-se observar uma justaposição entre duas abordagens teóricas, qual seja, a psicologia histórico-cultural e o cognitivismo, cujos fundamentos filosóficos e conceitos são radicalmente distintos.

A **quarta** tese analisada teve como objetivo "(...) mapear como acontece o processo de construção de conceitos científicos em crianças com necessidades especiais[86], matriculadas no ensino fundamental" (D., 2003, p. 10). A autora fez uso da análise qualitativa de caráter etnográfico, por meio de três estudos de caso, empregando, como instrumentos para a coleta dos dados anotações de campo, entrevistas planejadas e estruturadas e análise de documentos.

Ao fazer referência à discussão sobre a formação de professores na atualidade, a autora (2003) cita, em nota de rodapé, vários autores que compartilham da teoria do professor reflexivo, estabelecendo um diálogo com os mesmos, ao mesmo tempo em que sugere um posicionamento valorativo negativo ao ensino tradicional:

> Ambas as turmas caracterizavam-se, eminentemente, por um modelo de ensino que centrado na transmissão de conteúdos, baseado no documento curricular já mencionado. As professoras direcionavam o trabalho pedagógico unilateralmente, traçando diretrizes a serem alcançadas pelas crianças. O método de alfabetização vigente nas duas turmas era o sintético-silábico, considerado indutivo, porque vai da

[86] Ao longo do texto, a autora esclarece que as três crianças foram indevidamente diagnosticadas como portadoras de necessidades educativas especiais; mas mesmo com essa importante pontuação, o título da tese se manteve.

> parte ao todo, da síntese à análise, com grande ênfase na decodificação da língua escrita. **Com esta opção metodológica presente no cotidiano docente e discente, pode-se antever que o processo de construção[87] e compartilhamento de conhecimentos, no que tange a língua escrita e outras áreas do saber, não era a tônica da ação docente em ambas as turmas.** As professoras afirmavam estar "mais seguras sobre o que as crianças estavam aprendendo com este tipo de método[88]" (D, 2003, p. 47 – grifos nossos).

Como já foi discutido na análise da primeira tese, os conceitos de compartilhamento e construção de conhecimentos permitem inferir uma aproximação com a teoria construtivista. Isto porque, a partir do referencial da Escola de Vigotski, os saberes não são partilhados e tampouco construídos, mas tornam-se parte integrante do "corpo inorgânico" das novas gerações por meio da dialética entre os processos de objetivação e apropriação.

Apesar dessa aparente "simpatia" pela teoria construtivista, a autora reitera a importância do professor no processo de "metamorfose" dos conceitos cotidianos aos científicos, proposição coerente com os postulados da Tróika: "Os três infantes foram unânimes em afirmar que seu conhecimento sobre esses conceitos numéricos (adição e subtração) provém de suas experiências com as professoras" (D., 2003, p. 188). Assim, o referido conhecimento foi apropriado no processo de escolarização, no qual o professor desempenhou um papel decisivo.

D. (2003) retoma os postulados do materialismo histórico e dialético, bem como a discussão sobre a "velha psicologia", cindida em duas abordagens, quais sejam, a psicologia mecanicista e a idealista. Nessa direção, a autora afirma que

> Ambas as correntes psicológicas, entretanto, possuem traços comuns quanto a seu procedimento metodológico, pois as duas se originam de uma análise que divide o todo em partes, reduzindo formações e funções psicológicas superiores, desvalorizando os aspectos qualitativos e enaltecendo os aspectos quantitativos. Em suma, para Vygotsky nenhuma delas encerraria um pensamento científico dialético, falhando na tentativa de explicar o desenvolvimento. Vygotsky, por outro lado, entendia que as relações, transformações e apropriações, no que diz respeito ao desenvolvimento/aprendizagem e, conseqüentemente, às funções psicológicas superiores, ocorrem de

[87] "NÓVOA, A. (org) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991; **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992; **Vidas de professor**. Porto Editora, 1992; SCHÖN, D. **La formación de profisionales reflexivos**: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizage en las profisiones. Barcelona: Paidós Iberica, 1992; SACRISTÁN, G. A **Educação obrigatória**: seu sentimento educacional e social. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001" (D., 2003, p. 35).

[88] "Falas das professoras A. e E. em conversas informais" (D., 2003, p. 47).

> maneira dialética e qualitativa (D., 2003, p. 68).

Em outra passagem, a autora retoma e aprofunda esta discussão, referindo-se à compreensão vigotskiana dos estágios do desenvolvimento humano, vinculando-o as categorias do método materialista histórico e dialético:

> O processo de internalização representa, de modo bastante ilustrativo, o desenvolvimento espiralado que Vigotski postulava e que acontece por meio de mudanças consideradas qualitativas. Nesse contexto, o desenvolvimento não se dá em estágios, em que um embasa o posterior, não de maneira linear, mas sim em espiral, retomando ao mesmo ponto a cada nova revolução, em direção a um ponto superior (D., 2003, p. 74).

Os resultados da pesquisa de D. (2003, p. 220) encontram-se em consonância com os postulados defendidos na presente tese, pois demonstram que o desenvolvimento do pensamento - mais especificamente, da abstração, enquanto uma das mais significativas expressões do desenvolvimento cultural - origina-se sobretudo no contexto escolar:

> Pode-se afirmar que as transformações interpsicológicas originaram mudanças de caráter intrapsicológico, pelo elo de ligação indissolúvel entre ambas as facetas do percurso constitutivo de um indivíduo. Se, anteriormente, o pensamento das três crianças distinguia-se como transitivo e/ou relativo, agora observou-se um câmbio cognitivo consistentemente superior ao precedente quanto a formação de conceitos. O que aconteceu foi a criação de inovadores signos internos que permitiram a essas crianças manejarem com situações inesperadas e buscarem a sua resolução. Mais uma vez, deve-se mencionar que essas ações das crianças não se deram fortuitamente, mas de modo concatenado ao contexto escolar que lhes provocou comportamentos culturalmente arranjados, proporcionando-lhes estruturas internas de mediação conceitual. Então, qual a base dessa organização superior do pensamento? Há concordância com Vygotsky e Luria (1996) quando percebem a abstração como um dos maiores e mais potentes instrumentos que o desenvolvimento cultural origina na mente do homem. Os autores entendem que a **abstração** não é uma função particular do adulto, mas é peça chave em qualquer espécie de ato intelectual, **gerada em situações culturais desenvolventes, como no caso das situações de saber escolar**.

Esta afirmação se opõe, de forma clara, à idéia de que seria possível desenvolver o pensamento apartado do processo de educação formal, como preconiza Dewey e os demais defensores do ideário do aprender a aprender.

Em síntese, esta produção evidencia, de forma bastante consistente, a

importância do conhecimento científico e da mediação do professor na constituição dos conceitos científicos. Os principais conceitos de Leontiev foram utilizados ao longo da produção de D. (2003). Além disso, embora não tenha se aprofundado nesta questão, a autora pontuou a relação entre o método materialista histórico e dialético e a produção da Escola de Vigotski. Por fim, entende-se que, embora D. (2003) mencione a produção de autores que comungam do ideário do aprender a aprender, essa vinculação é **indireta,** não sugerindo uma continuidade entre este ideário e a produção de Leontiev, Vigotski ou Luria.

A **quinta** produção E. (2004, p. 85) "(...) propõe-se a estudar um jogo informatizado[89] como recurso de aprendizagem para alunos[90] com dificuldades de aprendizagem [não especificadas] na escola, investigando-se as estratégias utilizadas pelos sujeitos para solucionar os problemas apresentados em **atividade interativa**. É, portanto, descrever, analisar qualitativamente o processo de construção da solução" (grifos nossos). No que se refere às questões norteadoras da pesquisa, a autora se coloca a seguinte questão: o jogo informatizado "(...) oportuniza o trabalho com estratégias de pensamento por parte dos alunos com dificuldades escolares? A finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação" (p. 89).

Aqui, faz-se necessário discutir a proposição de Chaiklin, Heedgard e Jensen (1999) e de Duarte (2001c) sobre a necessidade de resgatar os fundamentos ontológicos da concepção histórico-social da formação dos seres humanos. Nesta direção, um aspecto mostra-se relevante: a necessidade de "(...) transcender o conceito de atividade como mera interação social avançando para o entendimento como um processo coletivo social e historicamente condicionado" (CHAIKLIN, HEEDGARD e JENSEN, 1999, p. 15-16). Em consonância com esta idéia, Duarte (1993, p. 109) afirma que

> Seja na produção de um conhecimento socialmente novo, seja na

[89] Na descrição do jogo, consta o seguinte: o jogador "(...) é um destinatário de recompensas, conhecido por seus inimigos como Lode Runner, tendo como objetivo recuperar os tesouros que os gananciosos governantes do império do mal roubaram do mundo todo. Lode Runner tem como proposta enfrentar uma grande aventura em 12 mundos subterrâneos, cada um com 15 níveis de dificuldade crescente, apresentando um total de 180 desafios para o jogador. Embora os níveis fiquem cada vez mais difíceis, o jogador sempre encontra novas ferramentas em seu caminho, como por exemplo, baldes de material grudento, laços, britadeiras, picareta, terreno líquido, ladrilhos líquidos, chaves de saída personalizadas e portas de saída, dentre outros. Para tal empreendimento, o jogador precisará correr, escalar, e escavar seu caminho através de um labirinto de perigos subterrâneos. Conseguirá isso, criando buracos para a fuga e afastando os monges loucos do império do mal. Precisará de velocidade, audácia e agilidade para escapar dessa missão" (E, 2004, p. 71-73).

[90] O estudo foi realizado com sete sujeitos de 9 anos e 7 meses e 12 anos e 5 meses da 2 série da escola municipal de uma cidade no interior de SP.

> apropriação dos conhecimentos já existentes pelos indivíduos, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade da relação sujeito-objeto.

Esta concepção se opõe a idéia de que a atividade interativa se reduz ao contato com os colegas que jogam em dupla e assim, trocam informações sobre as estratégias necessárias para mudar de fase, como defende a autora nas passagens que seguem:

> Analisando estes dois últimos episódios, pode-se observar que o jogo incorpora uma complexidade cognitiva, não presente nos jogos convencionais. **A interação de dois elementos produz resultados que não poderiam ser previstos por nenhum dos dois separadamente** (E., 2004, p. 123 – grifos nossos).

E ainda:

> Pode-se ver, pelas situações descritas, como a análise do processo de solução de problemas propostos por um jogo informatizado, em termos de **interação entre os sujeitos**, entre estes e o jogo e a transformação da estrutura do jogo relativa a ações conscientes e operações mecanizadas, pode ser feita pesquisando-se as relações das quais no início só havia indícios teóricos (E., 2004, p. 123 – grifos nossos).

Já na introdução do trabalho, há uma predominância de termos que se ancoram no referencial piagetiano, como se pode verificar na passagem que segue:

> No enfoque desta pesquisa, a **aprendizagem cooperativa** é favorecida. **A interação social** é importante para a aprendizagem porque as funções mentais superiores, como o raciocínio, compreensão e pensamento crítico se originam em interações sociais e são então internalizadas pelos indivíduos. (...) Em função disso, os vários participantes assumem papéis definidos. O adulto, no caso, a pesquisadora, assume o papel de **facilitador, um co-participante** que **constrói diferentes interpretações de conhecimento junto com os sujeitos, e estes que realizam a construção conjunta ativa com outros e consigo**, como pensadores, explanadores, intérpretes e questionadores, participantes ativos (E., 2004, p. 04 – grifos nossos).

O papel do professor se limita a um "co-participante" ou "facilitador" no processo de construção e interpretação de diferentes significados. Nesta direção, portanto, não há um conhecimento mais verdadeiro que o outro, mas apenas diferentes formas de compreender o real.

A autora ocupa-se em definir dificuldades de aprendizagem, apontando para o

uso do jogo informatizado como um recurso pedagógico que trabalha com o potencial do aluno, possibilitando que ele possa errar e aprender com o erro. Nessa direção, aborda a questão da aprendizagem na sociedade da informação, mencionando que há uma quantidade significativa de informações disponíveis. A escola "(...) detém as condições para articular esta quantidade de informações e necessidades cognitivas do aluno, mas está resistindo a trabalhar de fato. Os recursos estão aí, cabe aos profissionais da educação, fazer o melhor uso deles" (E., 2004, p. 22).

É no bojo da defesa da existência da sociedade do conhecimento, da não-distinção entre informação e conhecimento e da crença de que o desenvolvimento cognitivo dos alunos depende da diminuição das "resistências" dos profissionais da educação de usar os recursos que se encontrariam disponíveis que a teoria da atividade aparece nesta produção.

E. (2004) discute a "interação humano/computador" (IHC), em que são considerados o aspecto tecnológico e o aspecto humano, ou seja, os usuários da referida tecnologia. Nesta direção, E. (2004, p. 32) afirma que: "Na ótica da Teoria da Atividade, a ênfase no usuário e não somente na tecnologia está ligada ao fato de o computador ser uma máquina que desempenha o papel de instrumento mediador do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano".

A despeito desta menção à teoria da atividade, a autora (2004, p. 34) prossegue, afirmando que

> A IHC tem sido estudada dentro da Psicologia Cognitiva, que trata a mente humana como um tipo específico de unidade de processamento de informação. Em relação à terminologia e construtos utilizados, estes são semelhantes aos da ciência da computação, na concepção de um subistema de entrada sensória, outro de processamento central de informação e outro de saída motora, contribuindo muito para o papel dominante da Psicologia Cognitiva no estudo da IHC.

A proposição de uma justaposição entre a psicologia cognitiva e a teoria da atividade fica ainda mais evidente nas passagens que seguem:

> Na tentativa de dar conta do rápido avanço nos estudos em IHC e, justapor-se à Psicologia Cognitiva, têm-se atualmente três abordagens psicológicas de interação ser/humano computador, que tem levado em conta o desenvolvimento individual e explorado o contexto, a comunicação, o social, o histórico e o cultural. Possuem diferenças significativas entre elas, e também propostas de análise e categorias próprias para a descrição do contexto:

> O modelo de ação situada;
> O enfoque da cognição distribuída
> A Teoria Psicológica da Atividade (E., 2004, p. 37).

Após tecer alguns comentários sobre a Teoria da Atividade, a autora afirma que, dentre as teorias apresentadas, esta é a que "(...) melhor potencial de explicação tem para os dados aqui apresentados, em função da ênfase dada ao contexto" (E., 2004, p. 39). Vale lembrar que o cognitivismo comunga com os pressupostos da teoria construtivista, que não desconsidera a existência de um "contexto" biológico de desenvolvimento, pressuposto que se opõe à obra de Leontiev. Mais adiante, E. (2004, p. 39-40) esclarece o termo "contexto", desconsiderando as relações sociais de produção, categoria central na produção de Leontiev:

> (...) entende-se contexto interno (objetos e metas) e externo (artefatos, outras pessoas, contextos específicos) unificados. O contexto é estudado para se entender as relações entre indivíduos, artefatos e grupos sociais.

Interessante notar que as características do jogo[91] atendem a requisitos formais e operacionais. Ele foi escolhido, dentre outros fatores, por "(...) ser um programa fácil de instalar e usar por não necessitar de aprendizagem prévia" (E., 2004, p. 82). Não há, no referido jogo, nenhuma menção a conteúdos escolares e tampouco, intervenções que remetem a tais conteúdos, o que sugere que a autora desconsidera que o desenvolvimento do pensamento se dá, nesta perspectiva teórica, mediante a apropriação da cultura e, mais especificamente, dos conteúdos escolares.

---

[91] A escolha do jogo Lode Runner se deu devido aos seguintes critérios: "a) apresentar uma documentação clara, completa e explicativa, dirigida ao usuário, incluindo material e orientações; b) disponibilizar o acesso à 'ajuda' em qualquer momento da atividade; c) ser um programa fácil de instalar e usar por não necessitar de aprendizagem prévia, sendo os comandos de fácil controle, acessados facilmente pelo teclado; d) ter seu estilo de interação através de menus, reduzindo a necessidade de memorização e de digitação, proporcionando também a estruturação da atividade de tomada de decisão, favorecendo o usuário novato; e) ter acesso fácil a informações de ajuda, que são claras; f) apresentar de forma clara e motivadora o progresso do usuário; g) explorar os recursos do computador como cor, som e animação de forma apropriada, relevante e visualmente clara, tornando a atividade interessante; h) possuir uma quantidade de elementos gráficos adequada; i) possuir a seleção do nível de complexidade, por apresentar graus de dificuldade diferenciados; j) fornecer duas opções: alterar ou permanecer na seqüência determinada pelo jogo; k) apresentar as diretrizes no início do jogo, adequadas á operacionalização do programa, tornando-as disponíveis durante a execução, através de menu icônico; l) possibilitar a exploração criativa, propondo situações desafiadoras; **n) trabalhar com habilidades cognitivas e perceptuais como atenção, concentração, habilidades espaciais;** o) incorporar o desafio, através de interações que levam a um objetivo e a níveis variáveis de solução do problema, permitindo a escolha da ordem em que se quer jogar, p) permitir várias soluções aos problemas; q) explorar a fantasia, utilizando-se de elementos lúdicos em situações de competição, r) motivar e encoraja o usuário através de feedback relacionado com a atividade de aprender, s) manter o interesse do usuário, estimulando a reutilização e t) não possuir restrição de faixa etária" (E., 2004, p. 81-82, grifos nossos).

A autora retoma esta questão nas considerações finais, afirmando que:

> Com estas reflexões, espera-se ter podido contribuir aos estudos na área Psicopedagógica, relacionados à utilização da tecnologia do computador, especialmente com jogos informatizados no trabalho com problemas de aprendizagem, já que eles oportunizam a vivência de situações de análise e solução de problemas, **propiciando o desenvolvimento de mecanismos gerais de atividade intelectual, por não estar ligado a conteúdos específicos** (E. 2004, p. 143 – grifos nossos).

Opondo-se a este posicionamento, Vigotski (1988, p. 116) atribui à apropriação do conteúdo científico o desenvolvimento de novas formações mentais, o que evidencia que o desenvolvimento é produto da aprendizagem escolar e não se dá em sua ausência:

> (...) todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da matemática, da escrita, das ciências naturais, e de outras matérias na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo em tono do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento.

A intencionalidade e a capacidade de orientar a conduta por meio de objetivos é apontada como uma característica especificamente humana; entretanto, as ações que deveriam desenvolver estes atributos nas crianças ficam reduzidas, neste jogo, ao âmbito prático e imediato, não requerendo mediações mais elaboradas:

> E a idéia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas. No caso do jogo, a atividade é orientada pelo objetivo de conseguir a vitória. Para isso, o sujeito age de forma intencional, planejando as ações que irá executar, por exemplo, **correr do inimigo ou pegar a ferramenta apropriada** (E., 2004, p. 140).

E ainda:

> Os sujeitos A1 e A2 iniciam a quarta sessão comunicando que irão jogar a fase 14, em função de na sessão anterior terem parado na de número 13. Na fase 14 é disponibilizado um novo recurso, imprescindível para a solução dos problemas que são apresentados, denominado **material grudento**. Este material permite que o jogador controle a velocidade dos perseguidores a Lode Runner, uma vez que quando estão dentro do **material grudento**, os perseguidores andam

> devagar. Quando isto acontece, o jogador pode parar e planejar a próxima ação, pois o perseguidor só sai do material grudento quando Lode Runner reinicia a caminhada. Outra especificidade desta fase é a presença de rochas que de forma pré-determinada pelo programa não são passíveis de quebra para facilitar a passagem de Lode Runner (E., 2004, p. 116 – grifos da autora).

Cada nova fase disponibiliza obstáculos diversificados, mas que não mudam a essência das ações a serem executadas, que se centra no controle da velocidade do jogador e na memorização das estratégias bem sucedidas, que podem ser empregadas em situações semelhantes:

> Outro aspecto observado (...) refere-se á utilização de dica do outro para solucionar um dado problema e continuar, por conta própria, **resolvendo outros semelhantes. Assim os sujeitos incorporam novas formas de solucionar problemas ao seu repertório de atividades intelectuais** (E., 2004, p. 124 – grifos nossos).

Nesta direção, "(...) os sujeitos expressam as ações que estão sendo realizadas ou que estão sendo planejadas adequadas à solução daquele problema" (E., 2004, p. 124). Embora a autora não explicite a origem destas idéias, entende-se que elas têm sua base no ideário do aprender a aprender. Por meio de uma brincadeira – que se transforma em um instrumento pedagógico, os alunos são ensinados a centrarem sua atenção naquilo que é relevante para a superação de problemas imediatos e pontuais. Para tanto, vale frisar que o conhecimento científico não é sequer necessário.

Boa parte da análise visa descrever as situações do jogo em que os sujeitos analisam a situação de cada fase e realizam ações que, gradativamente se convertem em operações:

> A2: - vai A1, atira agora. Aííí! Não falei para você, A1, que era assim?" [A pesquisadora afirma que] A2 já havia **transformado a ação de 'atirar' para anular o inimigo em operação. Já para A1, esta operação foi uma ação consciente.** Uma vez executada, A1 atingiu o objetivo, alcançando a vitória (E., 2004, p. 113-114 – grifos nossos).

Questiona-se a importância efetiva deste tipo de intervenção pedagógica junto às crianças com dificuldades de aprendizagem, pois as fases do jogo e suas estratégias se limitam a automatizar estratégias de ação, que não guardam nenhuma relação com o conhecimento científico; condição necessária, segundo a perspectiva aqui defendida,

para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas nas crianças, independentemente delas terem ou não dificuldades de aprendizagem.

Em síntese, nesta produção verificam-se tentativas de aproximação da obra de Leontiev com postulados da teoria cognitivista e da psicologia genética. A autora defende que o desenvolvimento da atividade intelectual se dá apartado de conteúdos escolares específicos, opondo-se ao que preconiza a produção de Leontiev e demais autores que integraram a Tróika. A filiação ao marxismo foi apenas mencionada pela autora.

Por fim, a **sexta** tese analisada neste estudo teve como objetivo "(...) investigar condições teórico-metodológicas para a organização do ensino em que a aprendizagem conceitual contribua para a promoção do desenvolvimento psíquico" (E, p. 40). Os sujeitos foram alunos da 4ª série do ensino fundamental da rede privada de ensino, e, como instrumentos para a coleta de dados, foram utilizados gravações em vídeo (ao todo, foram gravadas 19 sessões com duas horas cada uma), análise de trabalhos realizados em sala de aula e de cadernos.

No que se refere à categoria de pensamento, a autora defende a existência de uma estreita relação entre o desenvolvimento do pensamento e a qualidade do ensino a que o indivíduo teve acesso: "O tipo de pensamento que o conteúdo escolar permite ao aluno desenvolver é extremamente revelador da qualidade do ensino efetivado" (E., 2003, p. 41). Além disso, F. (2003, p. 37) demonstra ter se apropriado dos postulados de Leontiev, evidenciando a falácia contida na oposição entre ensino de conteúdos e do pensamento:

> Nas ciências, bem como nas artes, na moral e nas leis está implícita a atividade humana; estas abstrações representam, portanto, a síntese do pensamento humano. Apropriar-se do conteúdo das várias formas de consciência social é, em última instância, apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento, como um legado social. Com base nesta compreensão, não se justifica a oposição entre ensinar conteúdos e ensinar a pensar. O desenvolvimento das capacidades cognitivas, que possibilitam o pensamento, ocorre justamente na apropriação dos conteúdos (F., 2003, p. 37).

Esta proposição corrobora e fortalece as discussões tecidas ao longo da presente tese de doutorado. No entanto, ao longo do texto, foi possível identificar algumas passagens que sugerem aproximações entre a Escola de Vigotski e os defensores contemporâneos do aprender a aprender.

Na primeira passagem, a autora se apóia em Pérez e Gómez (2001) para discutir qual o conteúdo a ser ensinados pela instituição escolar. Segundo o autor, a alienação estaria mais ligada à apropriação de conceitos atemporais do que ao ensino de convenções sociais que tem uma utilidade prática:

> **Concordamos com Pérez e Gómez (2001, p. 229) quando afirma que o maior perigo de alienação não está em utilizar as convenções sociais que funcionam na prática, mas na assimilação de seus conteúdos como categorias atemporais de validade universal**. Os conteúdos cognitivos e simbólicos, de posse da escola, são "reeditados", selecionados e organizados sob princípios didáticos que devem prever este movimento de produção [do conhecimento]. Essa organização do ensino não dispensa o domínio do conteúdo específico, mas vai além dele. Exige uma intencionalidade pedagógica que não se limita a uma área do conhecimento. É sobre essa "reedição didática" que os pedagogos devem se debruçar em busca do que é mais adequado do ponto de vista epistemológico, psicológico e social (F., 2003, p. 22-23 – grifos nossos).

Com esta afirmação, a autora (2003) parece minimizar as nefastas conseqüências de um ensino orientado pelo pragmatismo e questionar a validade universal do conhecimento acumulado historicamente, em virtude do seu suposto critério atemporal, sem, entretanto, evidenciar sob quais critérios se daria a "reedição" ou seleção do conhecimento a ser ensinado pela escola. Entende-se que Saviani (2003) responde a esta questão, quando defende que o que deve ser ensinado na escola são os conteúdos clássicos, ou seja, aqueles que resistiram ao tempo, que tem caráter permanente.

Na segunda passagem escolhida para análise, a autora (2003, p. 28) se refere à relação entre os fatores biológicos e sociais, em que apresenta uma aproximação entre a produção da escola de Vigotski e a obra de Jerome Bruner, autor cognitivista:

> "Bruner apresenta uma concepção semelhante:
>
> A plasticidade do genoma humano é tal, que não existe uma forma única na qual o ser humano se desenvolve e que seja independente das oportunidades de realização proporcionadas pela cultura na qual este ser humano nasce e cresce (BRUNER, 1984, p. 32).
>
> De forma ainda mais enfática, acrescenta:
>
> Sustento que a herança biológica do homem, por seu caráter, não direciona ou modela a ação e a experiência humanas, não serve como causa universal. Ao contrário, ela impõe restrições à ação, restrições cujos efeitos são modificáveis. As culturas criam "dispositivos protéticos" que nos permitem transcender os limites biológicos

> "brutos", por exemplo, os limites da capacidade de memória ou os limites da nossa acurácia auditiva. Proponho a visão inversa de que é a cultura, e não a biologia, que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo (BRUNER, 1997, p. 40).

A menção ao conceito de neoformações mentais, de Leontiev (1978) aparece na continuidade desta discussão, seguido por nova menção a Bruner, que, em sua obra, faz uso de um experimento realizado por Reich. Este experimento teria conclusões semelhantes àquelas extraídas por Luria na pesquisa sobre o desenvolvimento do pensamento em camponeses no Uzbequistão.

Se, por um lado, a autora aponta a filiação filosófica da escola de Vigotski, não o faz ao apresentar os excertos da obra de Bruner e Reich. Como já foi discutido anteriormente, o primeiro encontra-se vinculado à teoria cognitivista. Já o segundo chegou a integrar a escola psicanalítica, mas devido a dissidências, criou sua própria escola, chamada de Economia Sexual, posteriormente, Orgonomia.

É importante ressaltar que, ao longo do texto, a autora (2003) demonstra um posicionamento crítico acerca da flexibilização do ensino, da formação para a prática e do desenvolvimento de competências, em que o desenvolvimento do pensamento empírico atende às necessidades postas pelo saber-fazer imediato[92]:

> No sentido de atender às demandas de adaptação e coesão social, propõe-se que a educação seja organizada em torno de quatro pilares: aprender a viver, a conhecer, a fazer e a ser. Estas aprendizagens desdobram-se em habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em todos os níveis de ensino. Essa tendência mundial de formação é evidenciada também nos projetos financiados pelo Banco Mundial. A flexibilização e a agilização do ensino, a formação para a prática, o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho têm sido a ênfase dos projetos. Os conteúdos das várias ciências são, evidentemente valorizados, mas na condição de instrumentos para a realização desta formação imediata. (...) Para essa expectativa de formação imediatista e utilitária, o desenvolvimento do pensamento empírico pode ser suficiente. Nestas diretrizes, não se discute a apropriação dos conceitos como promotora de desenvolvimento psíquico. A atenção para os conteúdos vincula-se à necessidade de formação do indivíduo para a vida, daí a recomendação de torná-los um saber prático, não extrapolando, com isso, os limites do pensamento empírico (F., 2003, p. 65).

---

[92] Nesta mesma direção, a autora afirma ainda que "Opostamente a esta tendência mundial de formação, assumimos neste trabalho a necessidade de um ensino que não se atenha ao imediatismo das exigências cotidianas e tenha como objetivo o desenvolvimento cognitivo dos alunos, através da formação do pensamento teórico" (F., 2003, p. 66).

Esta proposição também corrobora os resultados apresentados ao longo da presente tese de doutorado.

O trabalho de F. (2003) prossegue, oferecendo em uma rica síntese acerca do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos. Na seqüência, a autora (2003) discute o conceito de atividade em Leontiev, enfocando o modo como o referido autor compreende o processo de humanização e, em seguida, faz uma ampla e aprofundada explanação sobre a estrutura da atividade.

A análise dos dados foi feita a partir do ensino de um conteúdo de geometria, mais especificamente, do conceito de base, a partir dos conceitos de Leontiev, Davydov e Galperin. É importante frisar que a intervenção da professora não se centrou na identificação de respostas certas ou erradas, mas em acompanhar a organização do pensamento em torno das ações de cada indivíduo, na medida em que faz com que cada um explicite as razões de suas ações, a fim de resolver o problema em questão (empilhar o maior número de caixas de papel, considerando que estas estivessem cheias, por exemplo).

É interessante notar que, embora haja aproximações indiretas com postulados de Pérez e Gómez (2001), bem como com as idéias de Bruner (1984), a autora evidencia a busca por uma compreensão crítica acerca do pragmatismo (enunciado já na introdução do texto e reiterado ao longo da exposição). Outro aspecto marcante refere-se ao aprofundamento teórico dos conceitos de Leontiev e seu emprego, no decorrer da análise dos dados coletados, bem como na conclusão do estudo.

Em síntese, espera-se ter atingido a finalidade proposta para esta discussão, que não é outra senão a de uma interlocução com os pesquisadores do campo educacional, no sentido de alertar para possíveis aproximações indevidas entre os referidos ideários e evidenciando suas implicações, promovendo uma busca pela radicalidade dos pressupostos filosóficos e metodológicos da obra de A. N. Leontiev, o que somente o debate e a análise conceitual possibilita.

Tendo isto posto, a análise do material em questão evidenciou que o conceito de "interação" apareceu em todas as produções, sem que houvesse uma preocupação com a explicitação e vinculação com a dialética entre os processos de objetivação e apropriação, ponto de partida para uma discussão epistemológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural (DUARTE, 2001c). Além disso, o referido conceito trouxe a reboque concepções cognitivistas e construtivistas que, de forma consciente ou não por parte de seus autores, justificaram o emprego dessa categoria em suas produções.

No geral, nas produções analisadas, os fundamentos teórico-filosóficos sobre a qual se estrutura esta perspectiva teórica – o materialismo histórico-dialético – são, quando muito, mencionados apenas de passagem. Concorda-se com Duarte (2001c) que, para a compreensão do pensamento dos autores da psicologia histórico-cultural é indispensável o estudo dos fundamentos marxistas dessa escola psicológica. Isso porque é muito pouco provável que seja possível entender tais produções sem o conhecimento da filosofia de Marx, de seu método e de sua concepção de homem como um ser histórico.

> (...) é um grande equívoco pretender depurar a psicologia de Vigotski de seu marxismo, isto é, de sua teoria histórico-cultural do psiquismo. Ao invés de buscar autores que interpretam Vigotski procurando distanciá-lo de Marx, devemos procurar compreender o que da obra deste fundamenta a obra daquele (DUARTE, 2001c, p. 79).

Cabe reiterar a importância da compreensão dos fundamentos de cada teoria psicológica, para que conceitos não sejam aproximados a partir de uma leitura superficial das obras de seus autores. Com estas considerações, comprova-se a **quinta e última hipótese deste estudo**, qual seja, que parte dos autores brasileiros que defendem dissertações e teses em Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1987 a 2004 e que anunciaram respaldo teórico nas produções de A. N. Leontiev desconsiderou a radicalidade de seus fundamentos filosóficos marxistas, realizando aproximações equivocadas entre a obra do referido autor e o ideário pedagógico do aprender a aprender.

À guisa de conclusão deste capítulo, vale retomar Tuleski (2002) quando afirma que a fragmentação, bem como a superficialidade predominante na atualidade, decorrente da divisão e classes e entre o pensar e o fazer, imprime aos teóricos atuais um duro desafio, principalmente ao se propor estudar uma teoria revolucionária pautada no materialismo histórico-dialético, **desafio no qual a autora da presente tese não está apartada**: de não sucumbir ao ecletismo, de buscar sempre as raízes e não ficar na aparência, o que demanda tempo e as políticas atuais de pós-graduação aligeiradas acabam por contribuir com tal superficialidade. Destaca-se a necessidade de maiores estudos que primem por resgatar os fundamentos filosóficos que dão base aos conceitos de cada autor. Entende-se que somente assim será possível sair do *pântano teórico,* ou seja, esclarecer as imprecisões e confusões teóricas vigentes na ciência psicológica na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer as considerações finais deste estudo, faz-se necessário, antes de mais nada, retomar o **objetivo** deste estudo, que consistiu em investigar as proposições acerca do desenvolvimento do pensamento nas obras de Dewey (1959a; 1959b; 1976; 1980), Piaget (1977, 1983a, 1983b, 1983c, 1998a, 1998b, 1998c, 1989, 2000a, 2000b; PIAGET, BETH, & MAYS, 1974; PIAGET e INHELDER, 1995) e de defensores contemporâneos do aprender a aprender, como Perrenoud (1993, 1999; 2002; 2005), Schön (1987, 1992; 2000), Delval (1998a; 1998b, 2001) e Tardif (2002; 2000), que mantém sua filiação filosófica ao pragmatismo e ao liberalismo; em contraposição à produção de Leontiev, cujo fundamento filosófico encontra-se no materialismo histórico dialético.

No ideário do aprender a aprender, o pensamento humano se fundamenta na lógica formal. Assim, Dewey (1959a) postula o pensamento como uma adição de elementos simples, (ou seja, como uma soma do momento da teoria e do momento da prática). Já Piaget (2000) e Delval (1988a; 1988b, 2001) – um dos defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender – preconiza que há uma dissociação entre forma e conteúdo do pensamento. A lógica formal desconsidera a categoria de movimento, bem como as mudanças de quantidade necessárias para que ocorra uma mudança de qualidade em determinado objeto ou fenômeno. Em síntese, como conseqüência, nega-se que a passagem do pensamento prático para o pensamento teórico se dá pela apropriação do conhecimento científico objetivado nos conceitos científicos.

É esta lógica que subsidia a **primeira hipótese** comprovada neste estudo, qual seja, a de que as proposições teóricas que fundamentam o "aprender a aprender", concebendo o desenvolvimento do pensamento mediante a mínima apropriação dos conhecimentos científicos, não ultrapassa os estreitos limites do pensamento empírico. Vale retomar que este significativo descompasso entre teoria e prática no processo de escolarização preconizada por este ideário garante, para a grande maioria da população, um desenvolvimento parcial do pensamento, ou seja, assegura as condições que possibilitem o desenvolvimento do pensamento dentro dos limites do empírico, visando atender as necessidades impostas pelo Capital.

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe

> dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e se entregar a arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm que contentar-se com **o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas** (LEONTIEV, 1978, p. 275-276).

Com a afirmação feita acima, não se pretende negar que, por razões que não as favoráveis à humanização, o processo de extração da mais-valia exige a apropriação em níveis que podem se distanciam do estritamente empírico. Isso porque o próprio capital demanda que, mesmo sendo um desenvolvimento precário e parcial (porque limitado à execução de determinada tarefa), os indivíduos superem, em alguma medida, o empírico. Vale ressaltar que este desenvolvimento é sempre e necessariamente circunstancial, momentâneo, restrito e, sobretudo, atente à lógica produtiva - e não visa à formação multilateral do indivíduo, como preconiza Leontiev. Com isso, pretende-se anunciar como caminho para possíveis estudos posteriores as especificidades do avanço no desenvolvimento do pensamento a serviço do capital, e, quiçá, se poderia inaugurar uma nova categoria de estudos específicos sobre o alcance desse braço do capital.

Marx e Engels (1978, p. 11), abordam, ainda que implicitamente, a questão da alienação, quando afirmam que, com a divisão social do trabalho, o saber, a arte e a cultura se separam dos produtores e passam a ser propriedade privada da classe dominante. "Uma sociedade, cuja condição sine qua non é a reproduzir num pólo a miséria e no outro a riqueza, produz forçosamente também, de um lado, a civilização e, do outro, a bestialidade"[93].

Portanto, no esteio da discussão do ideário do aprender a aprender tem-se, por um lado, a defesa da lógica capitalista e a ausência de qualquer crítica à alienação, e, por outro, a compreensão do desenvolvimento do pensamento pautado nos limites da lógica formal. Em outras palavras, verifica-se que o ideário hegemônico na educação contemporânea pretere a análise do desenvolvimento do pensamento como síntese de múltiplas determinações; já que pautado na lógica formal, bem como a análise radical

---

[93] Vale lembrar que a reprodução dessa condição de bestialidade é determinada, antes de qualquer coisa, no interior do processo produtivo. Na fábrica, o capital produz a separação da atividade física e intelectual do operário, transformando-a em trabalho morto. Isso não acontece sem que suas forças, ou seja, o trabalho vivo, seja sugado e exaurido do operário.

da sociedade capitalista[94] – o **que reitera a quarta hipótese deste estudo.**

Assim, se na aparência, esta educação faz a apologia do pensamento reflexivo como uma suposta forma de promoção do desenvolvimento do pensamento humano, na essência, esta perspectiva teórica caminha na contramão desta possibilidade de desenvolvimento do pensamento abstrato para todos os homens. Espera-se ter demonstrado que a educação pautada no e pelo "aprender-fazendo" não é uma invenção da atualidade, mas se faz necessária desde Dewey (1959a; 1959b) e se reedita, sob novas roupagens – embora com a mesma essência – na medida em que ela desempenha um papel fulcral: preparar um sujeito flexível, adaptável às constantes mudanças e demandas do mundo do trabalho. Com isso, **retoma-se e reitera-se a segunda hipótese** deste estudo: a alienação que impera na sociedade de classe capitalista engendra oportunidades educacionais também de classe e nela, o ideário do "aprender a aprender" desponta como ferramenta ideológica para a formação da classe trabalhadora.

Opondo-se a este posicionamento, a lógica dialética preconiza a existência de um movimento de superação por incorporação do pensamento prático pelo teórico. Vale frisar que o pensamento prático não deixa de existir; mas outra forma de pensamento – o pensamento abstrato – se desenvolve gradativamente, mediante a apropriação dos conceitos científicos, ao mesmo tempo em que ele se expressa por meio da capacidade de operar por meio de mediações teóricas (LEONTIEV, 2005a). A teoria é entendida aqui como um instrumento psicológico, ou, como define Leontiev (2005a), **um guia que impede que o homem se limite à esfera do pensamento prático, empírico**. Portanto, é possível extrair, da obra do referido autor, subsídios teóricos consistentes para o enfrentamento do irracionalismo e do relativismo tão marcantes na educação contemporânea. Vale retomar a passagem do autor:

---

[94] Este ideário desconsidera que, na sociedade capitalista, a educação escolar se diferencia de acordo com a classe social e, portanto, o homem que pretendem formar, qual seja, trabalhador ou burguês: "A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório" (KUENZER, 2007, pp. 1170-1171). Para os trabalhadores, a relação entre escola e trabalho se dá de forma controversa: por um lado, os homens precisam se apropriar de conhecimentos necessários ao domínio de sua função no interior do processo produtivo. Por outro lado, o conhecimento a que tem acesso – pautado nas pedagogias do aprender a aprender - escamoteia o imperativo de impedir que os homens se apropriem do conhecimento em níveis mais elevados – o que, em última instância, limitaria as possibilidades de explorá-los. Os conhecimentos ensinados na escola visam, portanto, mais ao preparo dos indivíduos para se adaptarem às alienantes relações sociais de produção que presidem o capitalismo contemporâneo, restringindo-se à formação de um mínimo de aptidões e hábitos (DUARTE, 2001b).

> Se o objeto é mediado muitas vezes, então eu tenho de passar através do caminho da mediação e isso é praticamente impossível a menos que o pensamento teórico, que é essencial para a consciência – pensamento que não conta diretamente a partir de interações práticas (...). Nós temos de usar algum guia, alguns instrumentos, assim nós **não perdemos o nosso caminho**. E esses instrumentos, o significado, o guia, são os instrumentos lógicos que **não nos deixam perdermos** - pelo contrário, eles mostram-nos o caminho (LEONTIEV, 2005a, p. 39 - grifos nossos).

Em virtude dos seus fundamentos filosóficos, as produções de Leontiev, em consonância com as obras de Vigotsky e de Luria, evidenciam que o pensamento consiste na síntese de múltiplas determinações, compreendendo-o em toda a sua complexidade. Assim, para a lógica dialética, o pensamento é produto da relação essencial de contradição entre apropriação dos conhecimentos científicos e a alienação vivida pelos indivíduos em relação às possibilidades de desenvolvimento humano-genérico. Como conseqüência, verifica-se que esta perspectiva teórica encerra as possibilidades para a decodificação do pleno desenvolvimento humano na mesma medida em que evidencia os limites impostos pelo capitalismo a este desenvolvimento, **reiterando-se, assim, a terceira hipótese deste estudo.**

Por fim, nesta direção, de acordo com a perspectiva teórica adotada neste estudo, a apropriação dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento do pensamento humano são dois pólos constituintes de uma unidade, em constante movimento. Ou, por outra, tem-se uma unidade entre teoria e prática, engendrando a práxis (VÁSQUÉZ, 1968). É importante frisar os defensores do ideário do aprender a aprender, ao defenderem a necessidade da apropriação mínima dos conhecimentos científicos pelos indivíduos para que neles se desenvolva o pensamento, **negam um dos pólos dessa unidade**, e preconizam que o pensamento se desenvolve apenas na e pela experiência, via formação de hábitos, advindos de processos naturais. Como conseqüência, tem-se, em última instância, os germens da negação da racionalidade científica, pressuposto que sustenta, em grande medida, o ideário pós-moderno na atualidade.

Portanto, **comprovou-se a tese** de que as proposições acerca do desenvolvimento do pensamento mediante a mínima apropriação dos conteúdos escolares inferida das obras de Dewey, Piaget e de defensores contemporâneos do ideário do aprender a aprender submetem o desenvolvimento humano à ordem do capital. Tais proposições se contrapõem ao objetivo humanizador da educação escolar

pressuposto na produção teórica de Leontiev, que preconiza que o desenvolvimento das funções psicofisiológicas, exclusivamente humanas, desenvolvidas mediante a apropriação da cultura (ou, segundo Vigotski, das funções psicológicas superiores), dentre elas o pensamento, está condicionado, sobremaneira, à apropriação da cultura acumulada nos conceitos científicos.

No que se refere à análise das dissertações e teses, a totalidade das produções analisadas demonstra a existência de aproximações equivocadas entre a obra de Leontiev e o ideário pedagógico do aprender a aprender, com o construtivismo ou com o cognitivismo, o que reitera **a quinta hipótese** anunciada na introdução. Estas aproximações mostram-se tanto "diretas", quando há uma sobreposição ou continuidade entre as abordagens em questão, como "indiretas", nas situações em que não há uma continuidade imediata entre o ideário do aprender a aprender e a produção de Leontiev, Vigotski ou Luria.

Os dados da análise explicitados anteriormente demonstram, de forma empírica, aquilo que Moraes (2001; 2004) já havia denunciado no plano teórico: o processo de "recuo" ou "fim" da teoria:

> A celebração do "fim da teoria" – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2001, p. 03).

Entende-se que esta é uma manifestação do processo de alienação do trabalho, que se expressa no âmbito da produção acadêmica. Vale lembrar que o ponto de partida para a referida análise centra-se na concepção de que as produções humanas não devem ser entendidas apenas como produtos subjetivos e individuais, pois esta individualidade é gestada no interior de uma determinada sociedade, no caso, o capitalismo, em uma de suas crises mais agudas. Nesta direção, é importante reiterar que a autora da presente pesquisa não se coloca a parte do duplo desafio já anunciado por vários autores (TULESKI, 2002); (DUARTE, 2001), (FACCI, 2004), qual seja, a luta pela superação da sociedade de classes – na qual a educação tem um papel fundamental, embora não exclusivo – e o desafio de não sucumbir ao ecletismo.

De forma geral, a precária explicitação dos fundamentos do materialismo histórico e dialético possibilitou aproximações com teorias que tem como um de seus fundamentos o pragmatismo. Vigotski (1999a) foi enfático em sua crítica às tentativas de unir elementos heterogêneos, de diferentes origens científicas e que empregam métodos totalmente diferentes:

> Através de um procedimento elementar, eliminam-se as contradições grosseiras, bruscas, que saltam à vista, excluindo-as simplesmente do sistema, considerando-as exageradas, etc. é assim que se descontextualiza o freudismo, porque o pansexualismo não concorda de modo algum com a filosofia de Marx. "Bom", dizem-nos, "admitamos o freudismo sem os postulados da sexualidade". Mas ocorre que esses postulados constituem precisamente o nervo, a alma, o centro de todo o sistema. É possível aceitar um sistema sem seu centro? Porque o postulado da psicologia freudiana sem o postulado da natureza sexual do inconsciente é o mesmo que o cristianismo sem Cristo ou o budismo sem Alá (p. 257).

Em virtude do caráter ontológico do trabalho, aproximações entre a psicologia histórico-cultural e outras perspectivas teóricas - tal como as obras de Dewey, Piaget e os defensores contemporâneos das pedagogias do aprender a aprender - se mostram profundamente equivocadas, pois conduziriam a descaracterização dos conceitos da psicologia histórico-cultural. Além disso, tais aproximações terminam por comprometer a compreensão do leitor acerca do que os psicólogos soviéticos propunham, tanto no âmbito da psicologia, quanto no da pedagogia propriamente dita, esvaziando as possibilidades de contribuição da psicologia histórico-cultural para os estudos e intervenções nas áreas da Educação e, ainda, em sentido mais amplo, afastando tais produções dos pressupostos que visam à superação da sociedade capitalista, aproximando-as, por conseqüência, de ideologias que legitimam esse modo de produção (DUARTE, 1993; 2001b). Em outras palavras, a educação escolar assume um papel ideológico na sustentação do sistema econômico capitalista ao lançar mão de teorias supostamente inovadoras e revolucionárias, que, na essência, centram-se, por um lado, na perspectiva pragmática de adaptação do ser humano às demandas da acumulação flexível – de acordo com o modelo biológico de adaptação do indivíduo ao meio – e, por outro, na fragmentação do conhecimento e na ausência de uma perspectiva da totalidade.

Diante disso, torna-se fulcral a necessidade de maiores estudos que primem por resgatar os fundamentos filosóficos que dão base aos conceitos de cada autor, bem

como na busca da compreensão das categorias de cada corrente teórica em sua totalidade, empreendendo uma luta contra a sedução do “espontaneísmo” conceitual denunciado por Oliveira (1996), tão característico no universo neoliberal e pós-moderno.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. N. D. C. P. **Dewey:** filosofia e experiência democrática São Paulo Edusp, 1990.

ANTUNES, R. Aonde vai o mundo do Trabalho? In: GOGGIOLA, O., (org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997. p.61-72.

ANTUNES, R. Trabalho e Superfluidade. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D*., et al*, (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinhas: HISTEDBR, 2002. p.35-44.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005a.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade. Campinas: Cortez, 2005b.

ARANHA, A. J. A. **Dimensões pertinentes ao processo da utilização das tecnologias de comunicação e informação: Subsídios para a licenciatura**. 108f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

ARAÚJO, D. S. **O papel do jogo no desenvolvimento de crianças adolescentes de classe trabalhadora em uma perspectiva Sócio-Histórico-Dialética**. 152f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

ARAUJO, E. S. **Da formação e do formar-se. A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. 200f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARAÚJO, M. A. de M. **"Mocinhos" e "bandidos" no pátio da escola: estudo de caso numa escola pública de Rio Branco/AC**. 106f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

ARCE, A. A "era das Revoluções" (1789-1848): O mundo na época de Froebel e Pestalozzi. In: **A pedagogia na "era das Revoluções"**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas – SP: Autores Associados, 2002, p. 22-60.

AUGUSTO FORTE, A. et al. **Dicionário de Economia**. Os Economistas. São Paulo: Abril 1985.

AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

BARBOSA, I. G. **Psicologia Sócio-Histórico-Dialética e a pedagogia Sócio-Histórico-Dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência.** 257f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórica-dialética.** 169f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BASSAN, S. **A constituição social do brincar: um estudo sobre o jogo de papéis**. 105f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BELTRAME, L. M. **Professoras no cotidiano da educação infantil: um estudo sobre suas concepções do jogo de papéis**. 160f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2003.

BOCK. A. M. B. As influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E.; ROCHA, M. & PROENÇA, M. (Orgs). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. p.11-33.

BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: Propostas de Intervenção em Estratégias de Aprendizagem, 05/2007, ETD. **Educação Temática Digital** (Online),Vol. 8, Fac. 2, pp.157-167, Campinas, SP, Brasil, 2007. Disponível em http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=229&layout=abstract. Acessado em 10/08.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Parecer CNE/CP nº 09/2001: Conselho Nacional de Educação 2002a.

BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores** MEC/SEF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental 2002b.

BRINGER, J. C. **Conversando com Piaget**. Rio de Janeiro: Dief, 1978.

BRITO, D. dos S. B. **Atribuição de sentido e construção de significados em situações de modelagem matemática**. 126f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estaual de Londrina, Londrina, 2004.

CAMARGO, R. M. de. **Atividade formadora do professor de matemática de um projeto em parceria numa escola pública**. 150f. Dissertação de Mestrado - , Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CARMO, M. do. Psicologia, inteligência e a contradição capital-trabalho. In: JIMENEZ, S. V. e RABELO, J. (Org). **Trabalho, educação e luta de classes**: a pesquisa em defesa da História, p. 93-104.

CARVALHO, M. G. T. de. **A lei genética geral do desenvolvimento cultural em Vigotski e em autores brasileiros**. 352f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CASTANÕN, G. A. O cognitivismo é um humanismo. **Psicol. Argum**., Curitiba, v. 25,

n. 48 p. 51-64, jan./mar. 2007, p. 51-64.

CEDRO, W. L. **O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino:** o clube de matemática. 158f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J., Activity theory and social practice: An Introdution. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. (Orgs.) **Activity theory and social practice**: cultural historical approaches. Aarhus (Dinamarca): Aarthus University Press. 1999, p. 12 a 30.

COSTA, M. L. A. Piaget e a intervenção psicopedagógica. São Paulo: Olhodágua, 2002.

COSTAS, F. A. T. **O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1ª série do ensino fundamental**. 292f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psiquico de los ninõs. In. **La ensenãnza escolar y el desarrollo psíquico:** Investigación psicológica, teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988. p.46-92.

DELVAL, J. **Aprender a aprender**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1998a.

DELVAL, J. **Crescer e pensar:** a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1959a.

DEWEY, J. **Democracia e Educação. Introdução à filosofia da educação**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DEWEY, J. Experiência e Natureza. In. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, v.57, 1980. p.03-52. (Coleção Os Pensadores).

DIAZ, E. F. V. V. de. **Estudo do desenvolvimento das interações, a partir de uma realidade de alunos geograficamente separados**. 130f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001.

DUARTE, N. "Vamos brincar de alienação? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada". In: Arce, A. e Duarte, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 89-98.

DUARTE,N. **A Teoria da Atividade e a Educação na Sociedade Contemporânea**. Projeto de Pesquisa encaminhado ao CNPq em 2004 para solicitação de bolsa de produtividade em pesquisa. 2004b.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar (Hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural). In: **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo), 2001c. p. 75-106.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si:** Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação,** v. 18, p. 35-40, 2001a.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001b.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, abr. 2004, vol.24, no. 62, p.44-63. ISSN 0101-3262.

DUARTE, N. A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski. **Anais da VI Jornada do Núcleo de Ensino**, UNESP, campus de Marília. 14/08/2007, p. 01-21

EIDT, N. M. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade:** diagnóstico ou rotulação? (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP, Campinas - SP. 2004. 216p.

EIDT, N. M. O papel da educação escolar no desenvolvimento da vontade da criança. In: **Anais do II Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo** (EBEM), cd-rom, Curitiba- PR. 2006a. p. 01-15.

ENGELS, F. Humanização do macaco pelo trabalho. In. **Dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p.215-228.

ENGELS, F. Moral e Direito. Liberdade e Necessidade. In. **Anti-Duhring**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.91-100.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Rio de Janeiro: Global Editora, 1986.

FACCI, M. G. D. **O psicólogo nas escolas municipais de Maringá:** a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. 1998. 253p. (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da

psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Revista Psicologia USP**. 17**:** 99-124 p. 2006.

FRANCA, G. W. **Tia me deixa brincar? O espaço do jogo na educação pré-escolar**. 196f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Cociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

FRIGOTTO, G. A Educação como campo social de disputa hegemônica. In: **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 23-58.

GENTILE, P.; BENCINI, R. Construindo competências: Entrevista com Philippe Perrenoud. In: **Nova Escola**, Setembro de 2000, p.19-31

GLASERSFELD, E. V. A construção do conhecimento. In: Schnitman, D. F. (Org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 75-92.

GOLDER, M. O. **Leontiev e a psicologia histórico-cultural:** um homem em seu tempo. São Paulo: Xamã, 2004.

GONÇALVES, M. G. M e BOCK. A. M. B. Indivíduo-sociedade: uma relação importante na psicologia social. In: BOCK. A. M. B. **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-99.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo In: **Cadernos do Cárcere**. Volume 4, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 273-282.

HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. 3ª ed. Coimbra: A. Amado, 1964.

HOBSBAWN, E. J. **A Era das Revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

JAMES, W. **Pragmatismo: textos selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

JAPIASSU, R. O. V. **Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil. 200f. Tese de** Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

KAMI, C. e DEVRIES, R. **Piaget para a educação escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KLEIN, L. R. **Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica**. 183f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

KLEIN, L. R. Proposta pedagógica para o ensino fundamental. In: **Proposta político-pedagógica para o ensino fundamental.** Série fundamentos político-pedagógicos. Cadernos da Escola Guaicuru. Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do

Sul, Campo Grande: Organização Editorial SED/MS, 2000, p. 11-71.

KLEIN, L. R. Trabalho, educação e linguagem. In: **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR, 2003, p. 15-42.

KLEIN, L. R. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e de objeto. In: Duarte, N. **Sobre o construtivismo**. Autores Associados: Campinas, SP, 2005, p. 63-86.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R., A. LEONTIEV e VYGOTSKY, L. S., (orgs.). **Psicologia e Pedagogia:** Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes: 1991. p.19-36.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In. **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 1996. p.111- 137.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. 28**:** 1153-1178 p. 2007.

LAMB, M. E. **O brincar na escola: manifestações e perspectivas culturais.** 114f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

LARA, A. M. de B. **Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil**. 283f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2000.

LEAL, L. L. L. **O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil**. 208f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal. Lógica dialética**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 301

LEONTIEV, A. N. Desarrollo de la psiquis: la conciencia humana. In. **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960a. p.74-92.

LEONTIEV, A. N. Las necessidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. N*., et al*, (orgs.). **Psicologia**: Grijalbo, 1960b. p. 341-354.

LEONTIEV, A. N. Sobre la formacion de las aptitudes. In: LEONTIEV, A. N. e OUTROS, (orgs.). **El hombre y la cultura: problemas teóricos sobre la educacion**. Argentina: Editorial Grijalbo, 1967. p.51-71.

LEONTIEV, A. N. Prólogo. In: Vigotski, L. S. **Psicologia del arte.** Barcelona: Barral Editores, 1970, p. 7-12.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horionte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. In: MAGALHÃES e VILHENA, (Orgs.). **Práxis: A categoria materialista de prática social**. Lisboa: Livros Horizonte, v. II, 1980. p.49-77.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. A. The productive carrer of Aleksei Nikolaevich Leonti'ev. **Soviet Psychology,** Fall, 1984, vol. XXIII n 1, p. 06-56.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. (Orgs) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-84.

LEONTIEV, A. N. Lecture 36. Thinking and activity. **Journal of Russian and East European Psychology,** v. 43, p. 41-51, Lecture 35 September-October 2005a.

LEONTIEV, A. N. Lecture 35. Types of thinking. Thinking and sensory cognition. **Journal of Russian and East European Psychology**, Lecture 35 p. 25-40, setembro/outubro 2005b.

LEONTIEV, A. N. The genesis of human thinking. **Journal of Russian and East European Psychology,** Lecture 37. v. 43, p. 53-63, september-October 2005c.

LIBONATI, E. M. de N. F. **O psicólogo em instituição de ensino superior: Uma proposta de atuação.** 200f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

LINS, W. C. B. **Análise da atividade docente com software educativo no contexto laboratório de informática**. 165f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

LOPES, A. R. L. V. **A aprendizagem docente no estágio compartilhado**. 192f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LOPES, M. C. de L. Produção textual: uma proposta didática centrada nos aspectos lógico-semânticos da linguagem. 151f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. O movimento da Escola Nova e suas bases históricas. In. **Introdução ao estudo da Escola Nova: Bases, sistemas e diretrizes da Pedagoia contemporânea**. São Paulo: Melhoramentos, v.II, 1974. p.17-33.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo, Cortez, 1988.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDERS, V. **Aprendendo a analisar problemas e encaminhar soluções em atividades interativa: o aluno com dificuldades de aprendizagem e o jogo informatizado**. 180f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LUKÁCS, G. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Ontologia del Ser Social**: El trabajo. Buenos Aires: Herramienta, 2004

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 1979a. p.71-84.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p.39-58.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: **A construção da mente**. São Paulo, Ícone, 1992, p. 63-86.

LURIA, A. R. O problema da linguagem e a consciência. In. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p.11-26.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. O Problema da Linguagem na Formação de Processos Mental: Colocação do Problema. In. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 07-23.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., VYGOTSKI, L. S. (Orgs). **Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro. 2005, p. 77-94.

MANCEBO, D. Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF,** v. 8, n. 1, 1996.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia, Ciência e Profissão,** v. 22, n. 1, p. 100-111, 2002.

MÀRKUS, G. **Marxismo y Antropologia**. Barcelona: Grijalbo, 1974a.

MÀRKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974b.

MARTINS, L. M. **Análise do processo de personalização de professores**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001. 276 f.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: Arce, A. e Duarte, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 27-50.

MARX, K. Divisão do trabalho e manufatura. In. **O Capital. Livro 1, Tomo 1**: Nova Cultural, 1985a. p. 267-289.

MARX, K. Maquinaria e grande indústria. In. **O Capital. Livro 2, Tomo 2**. São Paulo: Nova Cultural, 1985b. p. 267-289.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. In. **O Capital. Livro 1, Tomo 1**. São Paulo: Nova Cultural, 1985c. p.149-163.

MARX, K. Posfácio da segunda edição. In. **O Capital. Livro 1, Tomo 1**. São Paulo: Nova Cultural, 1985d. p.15-21.

MARX, K. Para a crítica da economia política. In. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, v.1, 1987. p.03-25. (Os Pensadores).

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **Trabalho assalariado e capital**. 2006. Disponível em: < http://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm >.

MÁXIMO, L. F. **A comunicação mediada por computador em situações formais e informais de aprendizagem**. 126f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

MAZZEU, L. T. B. **Formação Continuada de Professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

MERLO, Á. R. C.; LAPIS, N. L. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho. **Psicologia & Sociedade,** v. 19, n. 1, p. 61-68, 2007.

MIRANDA, M. G. de. Trabalho, educação e construtivismo: a redefinição da inteligência em tempos de mudanças tecnológicas. **Educação e Sociedade:** Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Ano XVI, n 51, agosto de 1995, p. 334-337.

MIRANDA, M. G. de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cad. Pesq**. n 100, mar 1997, p. 37-48.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n.1, 2001. p. 01-17.

MORAES, M. C. M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004, p. 337-357.

NAGEL, L. Paganismo e cristianismo: concepção de homem e educação. In: Terezinha Oliveira. (Org.). **Luzes sobre a Idade Média**. Maringá: EDUEM, 2002a, v. 01, p. 35-45.

NAGEL, L. Transformações históricas e processos educativos. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira. SBHE. **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação,** NATAL/RN, 2002b, p. 412-423.

MOZZER, G. N. de S. **Um estudo sobre a memória em crianças de 5 a 7 anos**. 135f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

MÜLLER, M. C. **Análise do processo pedagógico de uso de um software**. 223f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

NOVACK, G. **Introdução à lógica marxista**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006.

OLIVEIRA, B. A. de. Questões introdutórias ao estudo do conceito de socialização e o desenvolvimento do indivíduo. In: **O trabalho educativo:** reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996, p. 67-86.

OLIVEIRA, B. A. de. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. (Orgs). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 25-51.

OZORIO, M. S. **Computador na escola: objeto lúdico de pensar**. 175f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

PAULO NETTO, J. A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica. In: NETTO, J. P. (Org) **George Lukács**. São Paulo: Ática, 1992, p. 109-131.

PAULO NETTO, J; BRAZ, M**. Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

PAVANELO, E. **Resistência e contribuições em relação a uma proposta de trabalho para o ensino de álgebra elementar junto a alunos da educação de jovens e adultos**. 121f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2004.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PETROVSKI, A. (Org). Caracterización general de la actividad de la persona. In: **Psicologia General:** manual didático para los institutos de pedagogia. Moscou: Progresso, 1985, p. 139-169.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

PIAGET, J. A formação dos conhecimentos. In: Piaget, J. **A epistemologia genética**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983a, p. 06-30.

PIAGET, J. As condições orgânicas prévias. In: Piaget, J. **A epistemologia genética**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983b, p. 31-39.

PIAGET, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: Piaget, J. **Problemas de psicologia genética**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983c, p. 211-225.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1989.

PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT, S. & TRYPHON, A. (Orgs). **Sobre a Pedagogia**: Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a, p. 137-152.

PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o self-goverment. In: PARRAT, S. & TRYPHON, A. (Orgs). **Sobre a Pedagogia**: Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b, p. 113-130.

PIAGET, J. A evolução social e a pedagogia nova In: PARRAT, S. & TRYPHON, A. (Orgs). **Sobre a Pedagogia**: Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998c, p. 97-111.

PIAGET, J. Posição do problema In: PIAGET, J **Biologia e Conhecimento**. Porto – Portugal: Rés, 2000a, p. 19-60.

PIAGET, J. A interpretação biológica das três formas de conhecimento. In: PIAGET, J **Biologia e Conhecimento**. Porto – Portugal: Rés, 2000b, p. 319-380.

PIAGET, J; BETH, W. E. & MAYS, W. Programas e métodos da epistemologia genética. In: PIAGET, J. **Epistemologia genética e pesquisa psicológica**. Rio de Janeiro: Freire e Bastos, 1974, p. 19-30.

PIAGET, J e INHELDER, B. Introdução In: **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 7-10.

POLITZER, G. **Princípios Elementares de Filosofia**. Lisboa: Prelo, 1970.

PORTO, B. S. **Bola de meia, bola de gude - A criatividade lúdica, a jornada e a**

prática pedagógica do professor-alfabetizador. 241f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

PRADO JÚNIOR, C. Dialética materialista. In: **Dialética do conhecimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969, p. 503-623.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano de conhecimento In: FREITAG, B. (Org) **Piaget: 100 anos.** São Paulo: Cortez. 1997, p. 111-122.

REY, F. G. L. S. Vigotsky: presencia y continuidad de su pensamiento en el centenario de su nacimiento. **Psicologia e Sociedade**, vol 8, jul/dez 1996.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** 2003, 16(1), pp. 109-116. Disponível em: http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/oficinas_2006/meta_cogni/Metacog_Apoio_Processo_Aprendizagem.htm; Acessado em 09/09.

ROCHA, M. C. C. N. **Oralidade e escrita: funções sociocomunicativas em uma organização tribal.** 186f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROHDE, L. A. & MATTOS, P. Introdução. In: Rohde, L. A. & Mattos, P. (Orgs). **Princípios e práticas em TDAH**: Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre, Artmed, 2003, p. 11-14.

RORTY, R. ?La verdad sin correspondencia. In: **Esperanza o conocimiento?** Una introducción al pragmatismo. Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 7-42

ROSSETO JR., A. J. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: um balanço das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação**. 175f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Cociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de down**. 262f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, F. F. dos. **A robótica educacional como ambiente para a produção de significados no ensino médio**. 125f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2004.

SAUL, R. P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias,** v. 12, p. 230-273, 2004.

SAVIANI, D. Introdução. In**: Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980, p. 09-15.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 - Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SCHNEIDER, M. L. **Brincar é um modo de dizer...: um estudo de caso em uma escola pública**. 238f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. 1987. Disponível em: < http://educ.queensu.ca/~russellt/howteach/schon87.htm >. Acessado em 03/07.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A., (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-91.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRÃO, M. I. B. **Estudantes de pedagogia e a "atividade de aprendizagem" do ensino em formação.** 220f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SÈVE, L. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P. e DORAY, B., (orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989. p.147-178.

SANTOS, A. A. .A; SISTO, F. F. e MARTINS, R. M. M. Estilos cognitivos e personalidade: um estudo exploratório de evidências de validade. **PsicoUSF** v.8 n.1 Itatiba jun. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v8n1/v8n1a03.pdf. Acessado em: 09/08.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 200f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SHUARE, M. Las fuentes filosóficas de la psicologia soviética. In. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progresso, 1990. p.11-23.

SILVA, M. V. S. de A. e. **Trabalhadores na escola da empresa: convergências e divergências de interesses.** 190f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, R. M. da. **Da regulação social à auto-regulação: o conceito de mediação em interações entre adulto e indivíduo deficiente no contexto escolar**. 141f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

SOUZA, D. C. D. P. N. **Professores no ciberespaço: perspectivas sócio-culturais sobre os impactos da Internet e os processos de transformação na escola, no processo de formação continuada e na prática educativa**. 200f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

STANGHERLIN, R. **Significado e sentido da prática docente no ensino superior de Psicologia**. 109f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13, p. 05-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, S. C. A. **A profissionalidade ampliada na atividade educativa**. 152f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TODESCHINI, M. Padrão medieval: Estudantes brasileiros dão vexame em novo ranking da OCDE. Eles ignoram até o fato de a Terra girar em torno do Sol. **Revista Veja**, 05/12/2007, Disponível em http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/materias_296621.shtml?page=page1, acessado em 7/12/2008.

TÓFOLI, D. País vive febre da “droga" da obediência. **Folha de São Paulo**, 15 de janeiro de 2006; São Paulo 2006.

TOLEDO, M. M. e SIMÃO, A. Transtorno e déficit de atenção/hiperatividade. In: Ciasca, S. M. (Org). **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.187-201.

TONET, I. **Educação e formação humana**. 2006. Disponível em: <http://us.share.geocities.com/ivotonet/arquivos>. Acesso em: 20 mar 2007.

TULESKI, S. C. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, N. (Org), **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 121-144.

TULESKI, S. C. **Vygotski: A construção de uma psicologia marxista**. Maringá: EDUEM, 2002.

TUMOLO, P. S. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Educ. Soc**. [online]. 2001, vol. 22, no. 77, pp. 71-99.

VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. **Vygotsky:** Uma Síntese. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

VÀZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VICTOR, S. L. **Aspectos presentes na brincadeira defaz-de-conta da criança com síndrome de down**. 132f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-118.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., VYGOTSKI, L. S. (Orgs). In: **Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Moraes. 1991, p. 01-18.

VIGOTSKI, L. S. Estrutura de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escogidas**. Volume III, Madrid:Visor: 1995a, p. 11-46.

VIGOTSKI, L. S. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escogidas**. Volume III, Madrid:Visor: 1995b, p. 97-120.

VIGOTSKI, L. S. Dominio de la propia conducta. In: **Obras Escogidas**. Volume III, Madrid:Visor: 1995c, p. 285 a 302.

VIGOTSKI, L. S. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: **Obras Escogidas**. Volume IV, Madrid:Visor: 1996, p. 47-116.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: Uma investigação metodológica. In. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p. 203-420.

VIGOTSKI, L. S. O problema da consciência. In: **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b, p. 171-200.

VIGOTSKI, L. S. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. p.111-150.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: Experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b. p. 241-394.

VIGOTSKI, L. S. O problema e o método de investigação. In. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000c. p. 01-18.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** Símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WOOD, E. M. O que é a agenda pós-moderna? In: **WOOD, E. M. & FOSTER, J. B. Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 07-22.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo