Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Facci, Marilda Gonçalves Dias
Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana / Marilda Gonçalves Dias Facci. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores)

Bibliografia.
ISBN 978-85-7496-103-3

1. Construtivismo (Educação) 2. Professores – Formação profissional 3. Pesquisa educacional 4. Psicologia educacional 5. Vigotsky, Lev Semenovich, 1896-1934 – Psicologia I. Título II. Série.

04-3788 CDD–371.10019

Índice para catálogo sistemático:

1. Professores: Trabalho docente: Aspectos psicológicos 371-10019

1ª reimpressão – setembro de 2008
Impresso no Brasil – outubro de 2004
Copyright © 2004 by Editora Autores Associados

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004, que revogou o Decreto-lei n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito da Editora. O Código Penal brasileiro determina, no artigo 184:

"Dos crimes contra a propriedade intelectual
Violação de direito autoral
Art. 184. Violar direito autoral
Pena – detenção de três meses a um ano, ou multa.
1º Se a violação consistir na reprodução, por qualquer meio, de obra intelectual, no todo ou em parte, para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma e videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente:
Pena – reclusão de um a quatro anos e multa."

VALORIZAÇÃO OU ESVAZIAMENTO DO TRABALHO DO PROFESSOR?

UM ESTUDO CRÍTICO-COMPARATIVO DA TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO, DO CONSTRUTIVISMO E DA PSICOLOGIA VIGOTSKIANA

MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

COLEÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTORES ASSOCIADOS

Sumário

Prefácio xi
Newton Duarte

Introdução
As razões para a realização de um estudo teórico sobre o trabalho do professor em plena era da apologia do pragmatismo 1

Capítulo I
Fazendo um "recorte": a compreensão da profissão docente a partir da década de 1980 19
1. O professor e a sua profissão 24
2. As competências 37
3. Professor reflexivo 41
4. Argumentos para uma análise crítica das idéias apresentadas sobre a profissão docente 60

Capítulo II
O professor e o construtivismo 79
1. A difusão das idéias de Piaget no contexto educacional 82
2. Pressupostos filosóficos e epistemológicos 92
3. Proposta teórica 95
4. A escola e o professor no construtivismo 105
5. A (des)valorização da escola e do professor no construtivismo 121

Capítulo III
A psicologia histórico-cultural: uma introdução às idéias vigotskianas 133
1. Para uma leitura crítica das obras de Vigotski 135
2. A perspectiva de Vigotski sobre a crise da psicologia 149
3. A base marxista da teoria de Vigotski 153
4. A prática pedagógica na União Soviética no início do período pós-Revolução e a obra *Psicologia pedagógica* 161
5. *Psicologia pedagógica*: uma análise crítica 187

Capítulo IV
O trabalho do professor na perspectiva da psicologia vigotskiana 195
1. A formação das funções psicológicas superiores 200
2. A formação dos conceitos 210
3. A escola e o trabalho do professor 226
4. A valorização do trabalho do professor na mediação pedagógica 243

Considerações Finais 251

Referências Bibliográficas 261

Sobre a Autora 293

PREFÁCIO

Diferentes leitores reagem de maneiras diferentes ao mesmo livro. Mesmo assim, é possível prever ao menos quais reações são mais prováveis ou improváveis em relação a um determinado livro. No caso do presente livro, *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?*, estou convencido de que pouquíssimos educadores reagirão com indiferença, pois é quase impossível ler com desinteresse este trabalho de autoria de Marilda G. D. Facci, em razão tanto do tema abordado como também da perspectiva a partir da qual esse tema é analisado.

Trata-se certamente de um livro que provocará no leitor a necessidade de questionamento de idéias amplamente difundidas no meio educacional contemporâneo, isto é, provocará no leitor um movimento de distanciamento em relação a certas idéias que se tornaram moeda corrente no meio educacional. Uma dessas idéias é, por exemplo, a de que todo professor que valorize a atividade intelectual de seus alunos seria um professor construtivista, tendo ele consciência disso ou não. Na mesma linha de raciocínio, todo professor que busque manter uma relação consciente para com o trabalho que ele realiza seria um professor reflexivo. O presente livro questiona essas identificações ao analisar qual concepção acerca do trabalho do professor está contida na teoria do professor reflexivo e na teoria construtivista. E, ao contrário daqueles que afirmam que essas duas correntes teóricas trazem

grandes avanços para a educação escolar, Marilda Facci mostra que elas apontam na direção do esvaziamento do trabalho do professor. O presente livro é, com pouquíssimas modificações, o texto da tese de doutorado da autora[1]. Se essa tese tivesse se limitado a analisar a questão do trabalho do professor no construtivismo e na teoria do professor reflexivo, ela já seria de significativa relevância para todos aqueles que trabalham em educação. Mas essa tese de doutorado foi bem além disso. Analisou com igual rigor também a psicologia de Vigotski, buscando a concepção de trabalho do professor que estaria contida nos trabalhos desse autor soviético[2]. E então Marilda Facci mostra que há também um momento da trajetória de Vigotski, mas especificamente o período anterior a 1927, no qual também esse famoso psicólogo soviético mostrou-se influenciado pelas idéias escolanovistas (as mesmas que constituem o alicerce pedagógico tanto da teoria do professor reflexivo como do construtivismo). O exemplo mais nítido desse período da produção vigotskiana é o livro *Psicologia pedagógica*, escrito entre 1921 e 1923, tendo sido publicado pela primeira vez em 1924. A influência das idéias escolanovistas é bastante visível em várias partes desse livro, especialmente quando Vigotski se refere à função do professor no processo educativo. A partir de 1924, Vigotski passa a desenvolver com Luria, Leontiev e outros suas pesquisas e seus estudos no campo da psicologia, e o ano de 1927 marca um salto qualitativo na teoria vigotskiana. Sokolova (2002, p. 64) afirma que os princípios fundamentais da teoria histórico-cultural foram desenvolvidos inicialmente por Vigotski, Leontiev, Luria e outros pesquisadores nos anos de 1927 e 1928. O próprio Leontiev (1981, p. 281) escreveu que Vigotski foi o primeiro pesquisador soviético a defender, em 1927, que a abordagem histórica deveria estar no centro do processo de construção de uma ciência do psiquismo humano (psicologia humana). Um dos trabalhos mais importantes de Vigotski, intitulado *O significado histórico da crise da psicologia*, foi justamente produzido no ano de 1927.

1. A tese foi defendida no mês de junho de 2003, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Araraquara.
2. Usei aqui o termo "soviético" e não "russo" porque durante o período no qual Vigotski desenvolveu sua atividade profissional, ele era um cidadão da União Soviética e, mais do que isso, procurava conscientemente contribuir com seu trabalho para o fortalecimento da União Soviética como uma sociedade socialista. Todas as críticas que possam e devam ser feitas aos rumos que a União Soviética tomou não retiram da obra de Vigotski seu caráter de fruto de um determinado período da sociedade soviética.

Não se trata de afirmar que tenha ocorrido uma total ruptura no pensamento vigotskiano, em relação ao que esse autor produziu anteriormente a 1927 ou mesmo em relação ao livro *Psicologia pedagógica*, mas sim ao avançar na elaboração de sua teoria, Vigotski superou concepções presentes em seus primeiros trabalhos. E essa é justamente a tese defendida por Marilda Facci, no que diz respeito às concepções vigotskianas sobre educação escolar e o papel do professor. Nesse sentido, analisando, no quarto capítulo, os trabalhos de Vigotski sobre o que ele chamou de "processos psicológicos superiores" e sobre a formação dos conceitos cotidianos (espontâneos) e dos conceitos científicos (conceitos ensinados por meio da educação escolar), no interior dos quais Vigotski elaborou o famoso conceito de "zona de desenvolvimento próximo", a autora mostra que a psicologia vigotskiana, em sua fase mais desenvolvida, assume decisivamente uma posição de valorização do trabalho do professor entendido como ato de ensinar, como processo de transmissão da cultura ou, usando as palavras de Dermeval Saviani (1991, p. 21), como "ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

Entre os muitos méritos do trabalho que o leitor agora tem em mãos está o de ser um exemplo para estudantes de doutorado em educação (e áreas correlatas). E posso afirmar, tendo sido orientador de mestrado e de doutorado de Marilda Facci, que o texto deste livro reflete traços da atitude acadêmica da autora: tanto num como noutra, a

modéstia não é inversamente proporcional à firmeza com que a autora defende seu ponto de vista; a inesgotável vontade de aprender sempre mais, a qual pode ser constatada pela amplitude da bibliografia lida e trabalhada, não é usada como pretexto para esquivar-se da necessária análise crítica dos textos estudados ou como pretexto para o ecletismo; ao contrário, o que alimenta o cuidado na análise do pensamento dos autores estudados é a clara convicção de que a abordagem marxista em educação não precisa abrir mão de seus pressupostos centrais, nem mesmo abdicar de seu posicionamento crítico, para incorporar as contribuições oriundas de outras correntes de pensamento.

Para encerrar este prefácio, assinalo com satisfação que Marilda Facci integra o Grupo de Pesquisa "Estudos Marxistas em Educação"[3], coordenado por mim e pela professora Maria Célia Marcondes de Moraes. Entre os campos a serem preenchidos quando do cadastramento de um grupo de pesquisa no CNPq, um deles é destinado às repercussões dos trabalhos do grupo. A seguir reproduzo o texto sobre as repercussões esperadas dos trabalhos de nosso grupo de pesquisa, com a certeza de que o presente livro produzirá esse tipo de repercussão.

> O campo dos estudos teóricos sobre a educação seria aquele no qual é esperado, em primeiro lugar, que a produção do grupo exerça seu impacto. Trata-se de um grupo que se propõe a exercer um papel de produção e difusão de idéias, estudos, pesquisas e teorias que tenham por núcleo comum uma abordagem marxista da educação. Não se atendo à conhecida divisão da pesquisa educacional em áreas como filosofia da educação, história da educação, psicologia da educação, política educacional, didática, formação de professores etc., o grupo pretende produzir estudos que contribuam para o debate teórico em todas essas áreas, principalmente por meio do exercício de crítica marxista rigorosa dos pressupostos e fundamentos dos ideários, das políticas e das práticas presentes com maior força na educação escolar contemporânea no Brasil e no exterior. Dessa forma espera-se contribuir para a elevação da qualidade da pesquisa educacional brasileira, posto que a produção de estudos rigorosos, consistentes e coerentes numa determinada perspectiva teórica, contribui também para os pesquisadores que não compartilhem dessa perspectiva, já que os mesmos terão que realizar estudos igualmente rigorosos, consistentes e coerentes caso pretendam reafirmar sua identidade teórica. A partir desse primeiro tipo de repercussão dos trabalhos do grupo, espera-se produzir um outro tipo de repercussão, qual seja, uma mudança radical do pensamento educacional brasileiro que, no final do século XX, deixou-se dominar quase que inteiramente por princípios oriundos do pragmatismo neoliberal, do ceticismo epistemológico pós-moderno e da negatividade intrínseca às "pedagogias do aprender a aprender" no que se refere à tarefa de socialização do conhecimento por meio do ensino escolar.

3. Trata-se de um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e certificado pela UNESP.

Newton Duarte
Toronto, Canadá
Setembro/2003

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEONTYEV, Aleksander R. (1981). *Problems of development of mind.* Moscow, Progress Publishers.

SAVIANI, Dermeval (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* São Paulo, Cortez/Autores Associados.

SOKOLOVA, E. E. (2002). "The relationship between Vygotsky's and Leontiev's research traditions as revealed through an analysis of Leontiev's early works". In: ROBBINS, Dorothy & STETSENKO, Anna (eds.). *Voices within Vygotsky's non-classical psychology: past, present, future.* New York, Nova Science.

INTRODUÇÃO

As Razões para a Realização de um Estudo Teórico Sobre o Trabalho do Professor em Plena Era da Apologia do Pragmatismo

[...] a finalidade da educação não é só humanização. A finalidade da educação diante dos oprimidos é a recuperação da humanidade roubada.

Almonacid & Arroyo, 2000, p. 268[1]

Os conteúdos desenvolvidos neste livro têm como base minha tese de doutorado (Facci, 2003) defendida em junho de 2003 na Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* Araraquara[2]. Meu interesse nesta pesquisa é fazer um estudo sobre o trabalho do profes-

1. A tradução desta citação do espanhol para o português, assim como das demais apresentadas neste trabalho, é de minha responsabilidade.

2. Gostaria de deixar aqui registrado meus agradecimentos aos professores que participaram como membros da banca examinadora da minha defesa de doutorado: professor doutor Dermeval Saviani, professora doutora Lígia Márcia Martins, professora doutora Marilene Proença Rebello de Souza, professora doutora Marisa Eugênia Mellillo Meira e professor doutor Newton Duarte (orientador).

sor numa perspectiva marxista, por meio das obras de Vigotski e seus continuadores, de forma que permita buscar elementos que dêem subsídios para uma análise crítica dos pressupostos psicológicos e educacionais presentes nas produções teóricas atuais que tratam da profissão docente, tais como a teoria do professor reflexivo e o construtivismo. Minha intenção, também, é colaborar, considerando a posição que ocupo como psicóloga escolar-professora-pesquisadora, para que se reforce a importância do professor no processo de apropriação do conhecimento científico pelo aluno.

A trajetória por mim percorrida, conforme descreverei brevemente a seguir, do meu ponto de vista, justifica a preocupação com a temática a ser desenvolvida neste trabalho, com vistas em contribuir tanto para a minha prática profissional como para a de outros educadores e profissionais que lidam com a educação. Acredito que, como pesquisadora, é possível engrossar o rol de estudiosos que buscam trabalhar a relação entre psicologia e educação, relação esta fundamental para qualquer intervenção da psicologia no âmbito escolar. Portanto, meu objetivo maior, com este estudo, é reafirmar a valorização do trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem, em face do esvaziamento por ele sofrido no contexto neoliberal globalizado.

Na docência no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PR), principalmente na supervisão de estágios na área de psicologia escolar, na rede estadual de ensino, têm sido realizadas várias pesquisas que remetem ao cerne dos debates que envolvem a relação entre a psicologia e a educação. Além do mais, durante uma década, atuei na área de psicologia escolar na rede municipal de ensino de Maringá. Nesse período, junto com o grupo de psicólogos que também trabalhava nas escolas municipais, desenvolvi várias atividades de estudos com os professores, nas quais constatei, em muitas situações, sentimentos de desvalorização e mesmo de descrença quanto à importância do trabalho do professor no processo pedagógico.

Em 1998, concluí a minha dissertação de mestrado, na qual um dos itens abordados traz uma discussão sobre a importância do professor no processo pedagógico, amparada pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. O tema sobre a profissão professor continuou fazendo parte dos meus estudos por meio do desenvolvimento de um projeto de pesquisa, realizado no período de 1999-2000, no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Em pesquisa empírica, realizada neste estudo, pude, mais uma vez, constatar o quanto os professores estão diante de situações que denigrem seu trabalho, o que acarreta o sentimento de impotência diante dos problemas enfrentados pela educação na atualidade, assim como a descaracterização do professor como um profissional que está na escola para ensinar.

A partir do ano 2000, com meu ingresso no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, na UNESP, *campus* de Araraquara, teve continuidade a análise da relação entre psicologia e educação e a tentativa de compreender o trabalho do professor no processo pedagógico, por meio da participação no Projeto de Pesquisa Integrado, financiado pelo CNPq, com a coordenação do professor doutor Newton Duarte, intitulado "O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos". Este trabalho é um dos produtos gerados por esse projeto.

Meus estudos têm buscado avançar na compreensão do processo educacional utilizando uma metodologia que se orienta pelo pressuposto de que o movimento social ou educacional deve ser analisado pela perspectiva das contradições, dos interesses distintos, das lutas encadeadas pelos homens em momentos históricos precisos. Nesse sentido, considero que o fenômeno educativo deve ser analisado em suas inter-relações com o processo histórico.

É nesse movimento de análise crítica pela perspectiva histórica que pretendo inscrever este trabalho, que tem como tema central o estudo sobre a profissão professor. A problemática principal consiste no se-

guinte: como analisar a profissão docente? O que me instiga, nesta pesquisa, é a compreensão do esvaziamento que o trabalho do professor vem sofrendo em virtude de condições objetivas e subjetivas produzidas pelo contexto histórico-social. Inquieta-me entender o porquê da desmotivação e do sentimento de desvalorização dos professores. Sentimento este que, muitas vezes, é acompanhado do fenômeno de encantamento sedutor por teorias e modismos em termos de tendências pedagógicas e psicológicas[3]. Mas, principalmente, interessa-me resgatar teorias que ressaltem o trabalho do professor como sendo o trabalho de ensinar, de transmitir os conhecimentos já produzidos pelos homens no processo histórico.

Buscarei responder questões suscitadas em minha trajetória, como psicóloga escolar e educadora, bem como por estudos encontrados na literatura sobre a profissão professor, quais sejam:

1) Os estudos sobre a profissão docente e sobre o "professor reflexivo" defenderiam uma concepção subjetivista do professor?
2) Esses estudos apontariam para uma direção contrária à de que o trabalho do professor reside em ensinar aos alunos as formas mais desenvolvidas do saber objetivo socialmente produzido?
3) Esses estudos integrariam a mesma concepção de educação postulada pelo construtivismo?
4) Os estudos realizados pela chamada Escola de Vigotski trariam contribuições para uma concepção educacional, na qual a transmissão do saber objetivo fosse central na caracterização do trabalho do professor?

3. Como parte da pesquisa "O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos", foi desenvolvida outra tese de doutorado (Rossler, 2003), intitulada *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*, que foi defendida em maio de 2003, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp/Araraquara.

Para dar início ao estudo dessa temática é pertinente contextualizar, mesmo que de forma breve, o panorama em que se inscreve a profissão professor na atualidade. O que constatei é que, na transição do século XX para o século XXI, temos vivenciado uma série de problemas advindos do modo como a sociedade se encontra estruturada em classes antagônicas. Vivemos em uma época marcada por transformações profundas e contraditórias. Ao mesmo tempo em que o avanço tecnológico do século XX provocou transformações profundas nas forças produtivas, possibilitando a liberação do homem do trabalho mecânico e repetitivo, permitindo um aumento da produtividade, da expectativa de vida, da qualidade de medicamentos, também trouxe conseqüências perversas, mutilando e tornando precária a vida de uma grande parcela de habitantes do mundo e até mesmo trazendo o flagelo do desemprego para milhões de pessoas no mundo contemporâneo (Jorge, 1998; Frigotto & Gentili, 2000; Del Pino, 2000).

Além das últimas décadas do século XX serem marcadas como uma era de privatizações de empresas públicas e de instituições de ensino, defrontamo-nos com o aumento da violência nos lares, nas escolas, nas ruas e, principalmente, convivemos com a conseqüência do desemprego. Assistimos, enfim, à exclusão de um número crescente de pessoas que vivem à margem da economia, sem acesso às condições humanas essenciais. Hoje muitas pessoas já não podem mais ser caracterizadas como trabalhadoras, uma vez que já não conseguem inserir-se no mercado de trabalho.

A sociedade passa por um processo de globalização, de internacionalização do capital, com "abertura" comercial, econômica, financeira e cultural, criando um "novo cenário", caracterizado, desta forma, por Carcanholo como

> [...] crescimento das atividades internacionais das firmas e dos fluxos comerciais; ampla mudança de base tecnológica [...]; reordenação dos mercados, com uma maior importância da Ásia; intensificação da circulação fi-

> nanceira, caracterizada pela expansão na mobilidade e na intermediação do capital internacional; predominância de trocas ditas intra-setoriais; reorganização dos grupos industriais em redes de firmas [1998, p. 16].

A relação entre os países foi intensificada no que se refere ao setor produtivo e aos fluxos comercias e financeiros. De acordo com Paiva (2000, p. 51), o momento define-se pela dominância do capital financeiro, e estamos "frente a um momento de vitória do capital sobre o trabalho que coincide com níveis inéditos de acumulação e riqueza social". O emprego encontra-se num momento de redefinição. Embora o desenvolvimento econômico e a tecnologia já tenham caminhado o suficiente para que o homem possa investir em lazer suas horas excedentes ao que é necessário à produção, estamos ainda "lutando" para ter um trabalho, submetendo-nos a empregos temporários, a trabalho sem registro e sem os direitos trabalhistas conquistados pelas lutas sindicais. Reconheço, portanto, que estamos em um momento de transição nas formas produtivas.

O termo "empregabilidade" tornou-se retórica nacional. Nesse sentido, conforme Gentili (2002, p. 55), a ideologia dominante parte do pressuposto de que o incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, sem significar, no entanto, que ele será absorvido pelo mercado de trabalho, porque simplesmente não há lugar para todos. Empregabilidade, portanto, na visão deste autor não significa, para o discurso dominante, "[...] garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver e na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não". Esta é uma triste realidade...

Cada vez mais nos sentimos incapazes de acompanhar as contradições presentes na sociedade. De acordo com Saviani (1996, p. 170), essa é a crise do processo de modernização, quer dizer, "[...] crise da sociedade capitalista que, tendo realizado suas possibilidades, se estendeu por todo o globo atingindo também seus limites e deparando-se com contradições a ela inerentes, as quais tendem a se agravar, prenunciando o seu colapso". Continuamente, é jogada sobre os nossos ombros a "culpa" por não estarmos "integrados", "adaptados" a esse novo contexto de globalização.

Na base dessas transformações, constatamos a especificidade que assume o processo de globalização associado ao receituário do pensamento neoliberal. O livro *O caminho da servidão*, publicado em 1944, de autoria de Friedrich von Hayek (1899-1992), é considerado o "manifesto fundador" do neoliberalismo (Moraes, 2001). A produção teórica fértil e a força dos argumentos intelectuais com que o pensador austríaco fundamenta a economia política neoliberal, conforme Wainwright (1998), fazem com que ele seja considerado a maior referência entre os pensadores neoliberais, dando suporte ideológico ao desenvolvimento da globalização.

Hayek defende a liberdade individual e procura recuperar e renovar o liberalismo do livre mercado. No entendimento de Butler (1987, pp. 45-46), para Hayek, o livre mercado "permite aos homens de diferentes valores e propósitos viverem juntos e em paz para mútuo benefício, pois ao seguir seus próprios interesses, cada um estará atingindo os objetivos de muitos outros que tenham interesses diferentes e até mesmo conflitantes". Ele entende que o mercado é o mediador entre o indivíduo e o restante da sociedade e o sistema de preço é a codificação das necessidades das pessoas.

Nesse sentido, conforme Mancebo (2002), o Estado neoliberal aponta a necessidade de esse ideário contar com um "novo homem", que introjete o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante para compreender o mundo. Exige-se uma visão de homem marcadamente utilitarista, segundo a qual a motivação e o comportamento humanos são referendados por um utilitarismo individual. Partindo das idéias de Hayek, esta autora argumenta que o comportamento humano é compreendido como orientado pelo auto-interesse.

A competição, nessa ótica, é bem aceita, pois ela é uma atividade que permite que se descubram gostos variados e preferências de consumidores no sistema de mercado, de forma que se busque atender às demandas com o menor custo possível. A sociedade, para Hayek, não pode ser compreendida em seu todo, primeiramente porque o ser humano é muito complexo e, em segundo lugar, porque parte do conhecimento da humanidade não se apresenta de forma organizada, coerente. Nessa visão, a sociedade é resultante casual das ações individuais, portanto não é possível prever a totalidade social. Sua epistemologia é a da anulação da totalidade, e o conhecimento é visto de forma subjetivada, individualizada e é pragmático. Conforme Duarte (2000a, p. 74), para Hayek, cada indivíduo "[...] não pode conhecer além do círculo demarcado por sua particularidade, o círculo do qual ele é o centro. É evidente, então, que as ações desse indivíduo só poderão ter como referência os interesses e as necessidades particulares".

Guinsberg (2001), ao escrever sobre a influência do liberalismo na saúde mental, esclarece que, na maneira como a ideologia liberal aborda a relação dinheiro e necessidades, o dinheiro está relacionado com o processo de socialização e que o consumo está relacionado com a realização. Nossa sociedade é de consumo e os bens econômicos são, cada vez mais, considerados possibilidade de gratificação de necessidades psicológicas e emocionais. A sociedade do consumo destrutivo e supérfluo, na visão de Antunes (2002, p. 36), "ao mesmo tempo em que cria necessidades múltiplas de consumo fetichizado e estranhado, impede que os verdadeiros produtores da riqueza social participem até mesmo do universo (restrito e manipulado) do consumo". Os meios de comunicação divulgam produtos, mercadorias, que passam a ser aspirados por toda a sociedade. Os homens querem comprar, adquirir objetos independentemente de suas necessidades reais, a ponto de quase inexistir o valor de uso das mercadorias. As necessidades de mercado tornam-se suas necessidades. Com isso, de acordo com Guinsberg, temos assistido a um maior submetimento do indivíduo, a uma maior

angústia e medo pela vida e pelo futuro, mais solidão e não o esperado triunfo da liberdade do indivíduo, conforme apregoa o neoliberalismo.

Jorge (1998) reforça este aspecto quando afirma que os meios de comunicação, que estão geograficamente expandidos em todo o planeta, criam as mesmas necessidades de consumo em diferentes povos com culturas tradicionais, milenares, provocando mudanças nos valores de tempo e espaço e levando-os a assumir os mais diferentes papéis de um momento para outro, fazendo da esquizofrenia a normalidade. Temos uma nova e desconfortável percepção das "coisas fugindo ao controle", as quais parecem estar articuladas ao conceito de globalização. Em contraposição, o mundo mostra-se cada vez menos como uma totalidade e sim como um campo de forças contraditórias que não conseguem articular-se, ganhando um tal impulso que ninguém consegue controlar ou mesmo compreender.

Essa concepção de mundo, de conhecimento, de submetimento dos indivíduos, do caráter indeterminado, indisciplinado e desordenado dos assuntos mundiais e a lei do livre mercado, entre outros aspectos, apresenta seus reflexos no contexto atual da educação. As palavras de ordem do discurso neoliberal, conforme apresenta Meira (2000), tais como: "qualidade total", "avanço tecnológico", "competência", "empregabilidade", "eficiência", entre outras, orientam mudanças que conduzem a uma crescente desqualificação da escola pública, como contribuem para a manutenção das dificuldades presentes na escola, que se refletem tanto na desigualdade de acesso como de permanência na escola.

A competitividade no mundo econômico é naturalizada e busca-se, por meio da escola, preparar os alunos para ela no mercado nacional e internacional. A escola, de acordo com Tomaz Tadeu Silva (1997, p. 12), é vista pela concepção liberal como um meio de transmissão de idéias que defendem as excelências do livre mercado e da livre-iniciativa. E também, de acordo com o autor, "há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação es-

treita para o local de trabalho mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal". O objetivo da escola enquanto uma instituição que possibilita ao indivíduo se apropriar do conhecimento científico produzido pela humanidade, coletiva e historicamente, e, dessa forma, conscientizar-se dos limites individuais impostos pelas construções sociais, parece não ser considerado.

Para Gohn (2000), a educação ganha importância num mundo globalizado porque o elevado grau de competitividade ampliou, em princípio, a necessidade por conhecimento e informação. A formação profissional tem sido encarada como uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela defesa da qualidade e da competitividade, pelas transformações nas relações de trabalho e pelo desemprego.

Afonso e Antunes discutem que nessa nova agenda do mundo globalizado,

> [...] a educação e a formação são evocadas como soluções fundamentais para, por um lado, preparar uma mão-de-obra qualificada que atenda às exigências da competitividade econômica e às mutações no sistema ocupacional e, por outro, para preparar indivíduos que, a partir de uma escolaridade básica bem-sucedida, sejam capazes de continuar a aprender e a incorporar novos conhecimentos que os mantenham menos vulneráveis aos processos de exclusão social [2001, p. 91].

Segundo essa retórica, largamente difundida na sociedade contemporânea, só haveria lugar para o trabalhador escolarizado, educado e qualificado, criativo, preparado para trabalhar em equipe, com capacidade de iniciativa e de espírito crítico. Nos anúncios que são veiculados pela mídia, em relação a ofertas de emprego, esses "requisitos" são apontados como fundamentais.

Del Pino (2000, p. 76) também afirma que vários estudos têm defendido que "a isenção e o ajuste dos países dependentes ao processo

de globalização e de reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação". No entanto, de acordo com o autor, esse posicionamento é pautado em uma visão ingênua, pois não é a escola que define o lugar que os indivíduos irão ocupar na produção e não é a escola que vai resolver a crise do emprego. Esta é uma idéia veiculada dentro dos preceitos do neoliberalismo.

Gentili (2002), quando trata da relação entre trabalho e educação em tempos neoliberais, afirma que o discurso atual enfatiza que a educação e a escola constituem uma esfera de formação para o mundo de trabalho. O processo de escolarização teria como função preparar a mão-de-obra para as empresas e seria responsável pela capacitação dos indivíduos de forma que os tornasse "empregáveis". No entanto, apregoa-se que essa inserção depende de cada um de nós, pois alguns triunfarão, enquanto outros não. Assim, "o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho" (GENTILI, 2002, p. 55). A possibilidade de inserção no mercado de trabalho dependeria, portanto, nessa ótica mercantilista, da capacidade do indivíduo consumir os conhecimentos necessários a essa inserção.

Afonso e Antunes (2001) têm opinião semelhante. Eles discordam do fato de que cabe à escola resolver o problema do desemprego e mesmo da exclusão social. Do ponto de vista desses autores, a expansão de oportunidades de acesso à educação e formação pode conduzir à suposição de que o desemprego se encontra associado ao déficit de qualificação. Nessa linha de raciocínio, a superação deste seria refletido na diminuição ou mesmo na anulação do desemprego. É importante não esquecermos que somente a educação não resolverá esse problema que aflige tantos trabalhadores, por isso, torna-se necessário discutir em que condições a expansão de oportunidades de educação e formação pode contribuir para contrariar o desenvolvimento e crescimento de desigualdades e o processo de exclusão social, pois o "[...]

acesso ao emprego para todos parece não ser viável sem a promoção de políticas de criação e partilha de empregos" (AFONSO & ANTUNES, 2001, p. 103).

Como a escola está em crise, a ótica neoliberal denuncia, de acordo com Pablo Gentili (2001), que ela funciona mal por ausência de um verdadeiro mercado educativo. Construir tal mercado se apresenta, então, como um dos grandes desafios das políticas atuais no campo educativo. Exemplo desse mercado educativo pode ser evidenciado na *Revista Exame* do mês de abril de 2002, que destaca essa idéia em uma reportagem de capa com o título "O meganegócio da educação" e afirma que "na sociedade do conhecimento, o ensinar e o aprender abrirão uma fronteira de negócios de dimensões inimagináveis" (ROSEMBURG, 2002, p. 35). A revista enfoca, entre outros aspectos, que a necessidade de aprendizagem dará origem às mais diversas oportunidades de negócios rentáveis e também possibilitará que o aluno saia preparado, capacitado, treinado da escola para ir direto para o mercado de trabalho. Não vou entrar em uma análise detalhada a esse respeito, pois este não é o momento, mas considero importante trazer essa reportagem como exemplo das idéias que circulam em nossa sociedade.

O que se constata, voltando às idéias de Gentili (2002), é que na visão neoliberal, a eficiência dos serviços oferecidos pela escola deve ser baseada na competência interna e no desenvolvimento de um sistema que tenha como mérito o esforço individual. Por isso, é muito forte, entre teóricos que desvinculam o pensamento da materialidade histórica dos homens, a defesa do desenvolvimento de competências nos meios escolares e documentos oficiais que tratam da educação atualmente, principalmente pela disseminação das idéias de Perrenoud (1999).

Paiva (2000) evidencia que a ênfase nas competências tem como pano de fundo a lentidão e as dificuldades de mudança no sistema educacional. Lentidão que caminha em direção oposta à velocidade da globalização, que exige cursos breves, exatidão, rapidez de resposta e capacidade de lidar com novas linguagens. O mercado de trabalho não

está mais em expansão, e não estar "excluído" significa ter qualificação, habilidade e mesmo características psicológicas que garantam permanecer no emprego. Há uma transferência de responsabilidade do aspecto social para o individual na inserção profissional dos indivíduos.

Gentili (2001, p. 2) enfatiza que as políticas neoliberais incrementam e incrementaram a desigualdade social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios da minoria que tem o poder econômico e político. Elas "agravam o individualismo e a competição selvagem, quebrando os laços de solidariedade coletiva e intensificam o processo antidemocrático de seleção natural onde os melhores triunfam e os mais frágeis perdem". Suas vicissitudes estão também presentes na própria forma como se tem conduzido a formação dos professores, estruturação de suas carreiras e, num espaço mais particular, a própria forma de conduzir a prática pedagógica e a interação com os alunos e a comunidade escolar.

Defrontamo-nos, portanto, com duas condições que estão presentes na atuação dos professores: por um lado, as condições objetivas e, por outro, as condições subjetivas. A análise dessas relações nos permitirá, com certeza, compreender com mais concretude o trabalho do professor. Basso (2002, p. 2) entende que "as condições subjetivas são próprias ao trabalho humano, pois este constitui-se numa atividade consciente". Estas condições subjetivas referem-se, principalmente, à formação do professor, que inclui a compreensão do significado da sua atividade. Já as condições objetivas remetem-se às circunstâncias efetivas da realização do trabalho, englobando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação da aula etc., até as políticas educacionais e a remuneração dos professores.

É inegável que esta profissão vem sofrendo todo tipo de retaliações. No que se refere ao salário, Antônio Gois (2002), da *Folha de S.Paulo*, anuncia que o salário médio do professor brasileiro, em início de carreira, é o terceiro mais baixo em um total de 38 países desenvolvidos e em desenvolvimento, comparados em um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

divulgados em Paris no ano de 2002. Somente o Peru e a Indonésia pagam salários menores a seus professores no ensino primário, que envolve da 1ª a 6ª série do ensino fundamental, no Brasil. No caso dos professores do ensino médio, a posição do Brasil é um pouco diferente, ficando o salário do professor em oitavo lugar quando se consideram os salários mais baixos.

Segundo essa reportagem, constata-se, ainda, que a formação dos educadores é praticamente feita por eles mesmos. Os professores têm que trabalhar até três turnos para sobreviver e investir na sua própria formação. Além disso, os estudos da UNESCO demonstram que, em quase todos os países, há um aumento do número de alunos em sala de aula. De um total de 43 países, onde foi possível a comparação da relação alunos–professor, o Brasil apresentou a sexta maior média de alunos–professor no ensino primário: 28,9. No ensino médio, o número de alunos, no nosso país, tem a maior relação (38,6) na comparação com 33 nações desenvolvidas e em desenvolvimento. Essa pauperização do sistema escolar, com certeza, diz o artigo, interfere na qualidade do ensino, com o que concordo plenamente. Portanto, é esta a situação em que se encontram os professores brasileiros, situação que, embora não seja ponto de destaque neste trabalho, estará sempre presente nas minhas análises.

Em nível subjetivo, já vimos, nas páginas anteriores, o quanto o homem hoje é movido pelo individualismo competitivo, pelo sentimento de que "cabe a ele o rumo de sua história", princípio bem coerente com os preceitos neoliberais. As condições históricas, o sistema econômico e político no qual o indivíduo está inserido, as relações globais desenvolvidas nesse mundo, parecem ficar à mercê do esquecimento. O homem vale por ele mesmo! A própria literatura que trata da formação e atuação do professor, conforme veremos neste livro, em algumas perspectivas teóricas, parece reforçar essa visão dominante.

Não há como negar que, no mundo no qual vivemos, tudo, absolutamente tudo, incluindo o direito à educação e ao próprio processo

de humanização, no sentido de acesso aos bens culturais historicamente produzidos, está entregue ao espírito mercantilista do capital. Temos que romper, de modo radical, com essa forma de pensamento hegemônica que não considera, ou melhor, naturaliza a estrutura de classes estabelecida, e esta radicalidade deve estar na negação de um modelo de sociedade que coisifica o homem, transformando-o em mercadoria (JORGE, 1998). Não cabe a nós, educadores, ficarmos inertes, conformados, diante das mazelas provocadas pelo neoliberalismo. Concordo com Meira (2002, p. 1) quando afirma que "em um contexto como este, a reflexão crítica impõe-se como uma necessidade imperiosa para toda a sociedade e, muito mais particularmente, para aqueles que têm a educação como seu espaço de atuação profissional".

O silêncio não é inofensivo. Ao contrário, suas conseqüências são muito penosas e causam muito sofrimento em todos os indivíduos. Não podemos, portanto, ficar sem questionar as premissas que são naturalizadas, que são apresentadas como imutáveis. Diria que apresentar uma discussão sobre a profissão docente, neste momento, é um compromisso que cabe a todos nós que estamos inseridos na educação, vivendo seus problemas e vicissitudes. Foram as reações dos professores perante as transformações que vêm ocorrendo na sociedade e mesmo o "sofrimento humano" ante a globalização, juntamente com os questionamentos suscitados pela minha prática e pela bibliografia estudada, que deram origem ao tema que proponho para a elaboração deste livro.

Para o desenvolvimento desta análise, no capítulo I, faço uma breve exposição das produções teóricas elaboradas a partir da década de 1980, que tratam da profissão docente e da formação reflexiva de professores, discorrendo e analisando principalmente as idéias desenvolvidas por Donald Schön, Kenneth M. Zeichner e Lee S. Shulman.

No capítulo II, apresento algumas idéias gerais sobre o construtivismo e como a educação e o professor são analisados nessa tendência. Lanço, portanto, alguns questionamentos introdutórios em relação a essas teorias: Essas perspectivas compreendem o homem em sua his-

toricidade? Haveria uma concepção subjetivista na compreensão da profissão professor? Essas teorias dão conta de valorizar a transmissão do conhecimento já produzido pela humanidade? Qual a relação dessas teorias com o ideário educacional escolanovista?

No capítulo III, começo a delinear os enfoques nucleares deste trabalho, que consistem em compreender a profissão professor numa perspectiva historicizadora. Faço um esboço geral da perspectiva da psicologia histórico-cultural, enfocando a matriz marxista dos pensamentos de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e enfatizando a importância de ler as obras desse autor sem perder de vista sua filiação teórica (o marxismo). Também relato a forma como Vigotski analisava a crise da psicologia, na época em que elaborou seus pressupostos teóricos. Por fim, apresento alguns aspectos da prática pedagógica desenvolvida nas décadas de 1920-1930 na União Soviética, para, então, realizar um estudo crítico da obra *Psicologia pedagógica*, escrita por Vigotski (2001a, 2001b) e publicada em 1926, enfocando alguns temas apresentados pelo autor no que se refere à educação e ao trabalho do professor.

Vale ressaltar que alguns dos enfoques dados pelo autor russo, em relação à sua forma de compreender questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, modificaram-se a partir das pesquisas que ele foi realizando no decorrer de sua vida. A intenção, portanto, no capítulo IV, é aprofundar os temas "formação dos processos psicológicos superiores" e "formação dos conceitos" relacionados ao processo de humanização dos indivíduos, temas esses que são decisivos para se compreender a concepção vigotskiana da função da educação escolar na formação dos indivíduos. Por meio da análise desses temas, procurarei extrair dos estudos de Vigotski contribuições para a reflexão sobre o trabalho do professor.

Todo o percurso da análise teórica apresentada neste livro visa defender uma determinada concepção de educação escolar e do trabalho do professor. Segundo essa concepção, pautada em trabalhos de psicólogos e educadores marxistas, a escola deve ser uma instituição de socialização das formas mais desenvolvidas e mais ricas do conhecimento humano. O trabalho do professor nessa concepção de educação escolar consiste em fazer tudo o que for necessário para que o aluno se aproprie do conhecimento. Trata-se, portanto, de defender uma "concepção afirmativa sobre o ato de ensinar" (Duarte, 1998).

Tenho a clareza de que realizar um trabalho de pesquisa sempre conduz a caminhos diversos, a várias bifurcações, forçando-nos a fazer opções por trajetos que nem sempre são os mais profícuos. No entanto, considero que o caminho tem que ser trilhado, percorrido, para que, numa próxima vez em que qualquer pessoa passar por ele, possa desnudar paisagens antes não vistas ou mesmo descobrir matizes que antes ficaram apagados.

Parafraseando Pablo Gentili (2002, p. 46) – quando trata da importância dos trabalhos de Dermeval Saviani, numa época do final da brutal Ditadura Militar que assolou a Argentina entre 1976 e 1983 –, pensando em todo esse contexto de crise, em que tudo parece ser revisado, retomado, ou mesmo apresentado com novas "roupagens" e diante da necessidade de analisar o trabalho docente, pode-se afirmar o seguinte: é patente que a sociedade, a escola e o trabalho do professor estão em crise, no entanto "devemos recuperar a certeza de que, nos tempos de penumbra, a crítica teórica pode ajudar a iluminar alternativas e fortalecer esperanças". Desejo, profundamente, que este livro contribua nesse sentido!

CAPÍTULO • UM

FAZENDO UM "RECORTE"
A COMPREENSÃO DA PROFISSÃO DOCENTE A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Às vezes, diante da figura do(a) professor(a) sinto-me como se estivesse diante de um velho e apagado retrato de família. Com o tempo perderam-se cores e apagaram-se detalhes e traços. A imagem ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Mais um retrato a guardar na gaveta de nossos sonhos perdidos, para revê-lo em tempos de saudade.

ARROYO, 2000, p. 13

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame da validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal.

MIZUKAMI, 1996, p. 61

Na primeira epígrafe, Arroyo leva-nos a refletir sobre esse personagem que habita as escolas e sobre o qual, em cada época, no decorrer do processo histórico, são depositadas expectativas de tra-

balho que nem sempre têm como objetivo levar o aluno a apropriar-se do conhecimento. Quem são os professores de hoje? Quais as expectativas que se têm em relação ao seu trabalho? Qual é o retrato do educador neste mundo globalizado? Não é meu objetivo aqui mergulhar no saudosismo, pensando num professor do passado. Meu interesse é discutir as expectativas a respeito desse profissional, no momento atual, assim como o ensino reflexivo abordado por Mizukami, na segunda epígrafe, considerando que os estudos sobre a profissão professor devem ser analisados à luz da sociedade globalizada e guiada pelos preceitos neoliberais.

Conforme vimos na introdução deste livro, na passagem do século XX para o XXI, um dos fatos mais importantes que presenciamos é a globalização ou a mundialização da economia. Tal fenômeno está diretamente relacionado ao desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, estratificada em classes sociais, e produz mudanças nas relações de produção e no consumo. Nesse contexto, o mercado de trabalho está exigindo e valorizando homens competitivos, que saibam utilizar a informática e a internet, tenham habilidades comunicativas, cognitivas. A questão da "competência" também tem sido bastante enfatizada e o princípio educativo "aprender a aprender" tem recebido muito destaque. Todas essas transformações intervêm em várias esferas da vida social, provocando mudanças nos âmbitos social, político, cultural, assim como nas escolas e no exercício da profissão do professor.

Sánchez (1988) assevera que o "papel" do professor está em crise[1]. Este é um ponto sobre o qual parece que todos nós estamos de acordo.

1. Não gostaria, nesse momento, de me alongar na conceituação de "papel", mas não posso deixar de registrar que, se tomarmos esse conceito a partir de Agnes Heller (1972), ao se exigir que os homens assumam determinados papéis, estamos fazendo com que a "exterioridade" encubra a "interioridade" e a empobreça. Pensar em estabelecer papéis para os homens pode tornar-se uma "camisa-de-força" que conduz à cristalização de comportamentos, de forma que provoque um submetimento incondicional a esse papel estabelecido socialmente. Para Heller (1972, p. 97), "isso significa que os ideais de um papel conduzem tão-somente ao empobrecimento, à atrofia do homem. Levam simplesmente a uma direção manipulada e, mecanizada do comportamento". O homem, conforme essa autora, é mais do que o conjunto de seus papéis, primeiramente porque esses representam simplesmente as formas de suas relações sociais, estereotipadas em clichês e, depois, porque os papéis jamais abarcam o comportamento humano em sua totalidade. Portanto, não é interessante compreender o trabalho do professor desta forma, embora, como veremos neste estudo, muitas vezes os autores pesquisados recorram a essa terminologia ou mesmo compreendam que seja necessário delimitar o "papel do professor". Estou entendendo, neste texto, o trabalho do professor no processo pedagógico, partindo de uma visão marxista que entende o trabalho como uma categoria fundamental da sociabilidade humana.

Numa sociedade em mudança constante, novas funções colocam-se para serem assumidas pelos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão e análise pedagógica, como a partir de instâncias político-sociais. O professor, em muitas ocasiões, é encarado como o "vilão" de todas as mazelas que povoam o espaço intra-escolar, tais como: o descompasso entre objetivos do ensino formalmente estipulados e a "tarefa" realizada; o fracasso escolar; os problemas de indisciplina e mesmo de violência na escola; as dificuldades de aprendizagem e, ainda, outras problemáticas enfrentadas nas instituições educativas. Defende-se, a todo instante, a necessidade de resgatar a valorização da escola, afirmando que é preciso torná-la uma instituição que realmente contribua para a cidadania, que esta escola precisa ser pública e que se deve garantir o acesso e a permanência de todos os seus alunos no processo de escolarização.

Os cursos de formação de professores, em contraposição, têm passado por um processo de avaliação. Marin (1996), com base em uma análise da bibliografia brasileira que contém dados sobre dificuldades e problemas enfrentados por professores na atividade profissional e mesmo no curso de formação, constatou que já na década de 1950 eram apontadas as precariedades dos cursos de formação de professores, e a temática das dificuldades mostra pistas da existência de três ciclos na

produção dos estudos: 1º – ciclo da denúncia; 2º – ciclo da denúncia acompanhado de sugestões; e 3º – ciclo da denúncia acompanhado de sugestões com efetivação, por meio de projetos de ação e investigação sobre essa atuação.

Gonçalves (1996) relata que, geralmente, nos cursos de qualificação de docentes, há pouco espaço para relatos que envolvam a relação entre a subjetividade dos docentes e a sua prática pedagógica. Parece, em muitos momentos, que as experiências subjetivas dos professores não têm nenhuma correspondência com os seus desempenhos em sala de aula. Deixa-se de compreender o professor enquanto indivíduo que possui sentimentos e é participante de uma profissão que, no decorrer dos anos, vem sofrendo modificações em termos de valorização. Muitas vezes, estuda-se o profissional mas esquece-se de que o professor tem toda uma vida que influencia notavelmente a sua atuação prática; em outros momentos, estuda-se o professor como pessoa, mas esquece-se de contextualizar a sua profissão.

As divergências e dificuldades de encaminhamento para a formação desse profissional, no final do século XX, decorrem das múltiplas teorizações sobre a prática social e educacional que buscam contribuir para formar esse indivíduo competitivo e versátil. Entretanto, as diferentes teorias têm um ponto em comum: acreditam contrapor-se à concepção educacional não-crítica que fundamentou as teorias educacionais que acompanharam o movimento do próprio capital desde o seu início.

Nesse contexto, pretendo ressaltar que, a partir de 1980, as discussões e estudos não são feitos apenas para negar o tecnicismo vigente na educação a partir da década de 1970. A formação e a prática de educadores naquele momento eram orientadas para ações técnico-operacionais (Falcão Filho, 1997), inspiradas nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. Segundo Saviani (2002, p. 13), na pedagogia tecnicista, o fundamental passa a ser a organização racional dos meios. Professores e alunos são colocados em segundo plano, "relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais". Tais estudos e discussões acabam envolvendo a pedagogia nova, que representou um movimento de reação à pedagogia tradicional, dominante como concepção teórica até a metade do século XX, quando começa a preocupação com a eficiência instrumental, a qual deu origem à pedagogia tecnicista.

Saviani (2002, 2003), no Brasil, ao realizar um estudo sobre as tendências pedagógicas presentes na escola capitalista desde a sua criação, contextualiza historicamente as teorias educacionais e as classifica em três grupos: teorias não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas. As teorias não-críticas partem do pressuposto de que a educação tem autonomia em relação à estrutura social e que pode determinar a equalização das relações sociais; as teorias crítico-reprodutivistas entendem a educação como um instrumento de discriminação social, que reproduz as relações sociais de produção; e, finalmente, as teorias críticas compreendem a educação inserida no movimento histórico da própria sociedade, sendo um elemento que pode ajudar a impulsionar a tendência de transformação da sociedade. Segundo o autor, tanto a pedagogia nova como a pedagogia tecnicista são consideradas teorias não-críticas.

De acordo com as teorias que enfocam o professor a partir da década de 1980, colocar o docente no "centro" do processo educativo significaria, portanto, uma contraposição às tendências não-críticas, as quais relegaram ao segundo plano o seu trabalho: ora a favor do conteúdo – na pedagogia tradicional –, ora a favor do aluno – na Escola Nova –, ora a favor da "eficiência" – na pedagogia tecnicista. Resgatar o professor como profissional e colocar o foco sobre ele constituíram-se como finalidades nos estudos desenvolvidos a partir desse período.

Meu objetivo, neste capítulo, é entender como a profissão professor vem sendo analisada em perspectivas teóricas que procuram colocar em evidência o trabalho docente. Portanto, num primeiro momen-

to, farei uma breve exposição das produções teóricas que tratam da profissão docente e da formação reflexiva de professores e que têm como foco valorizar a prática e a reflexão que o professor faz de sua experiência no processo pedagógico. Na seqüência, levantarei algumas considerações sobre esses estudos, a partir de questionamentos e aspectos que considero fundamentais na análise crítica sobre a formação e atuação dos professores. De antemão, gostaria de ressaltar que se trata apenas de um "recorte" sobre os estudos desta temática, não havendo a pretensão de esgotar todo o universo das teorias elaboradas. A época destacada, a partir da década de 1980, justifica-se porque, conforme me esclarece Nóvoa (1995c, p. 15), neste período começaram a ocorrer estudos que tiveram o mérito de "recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação".

1. O PROFESSOR E A SUA PROFISSÃO

O termo "profissão" é de origem anglo-saxônica e foi, conforme Popkewitz (1995, p. 38), traduzido para muitas línguas de forma "a descrever as formações sociais do trabalho no contexto da classe média, a importância cada vez maior da especialização no processo de reprodução e, especificamente, no ensino, o esforço no sentido de um prestígio profissional crescente". Entender o professor enquanto um profissional, para este autor, é condição para trazer mais prestígio social, melhores condições de trabalho e remuneração. Já para Sacristán (1995, p. 65), que entende por "profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor", este conceito tem mais relação com a forma como o professor desenvolve a sua prática.

Para Popkewitz (1995), profissionalidade "é uma palavra de construção social", cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam; tem relação com o modo como o termo profissionalização é usado no contexto propriamente sociopolítico, no qual a prática pedagógica se desenvolve. Ambos compartilham a idéia de que este conceito está em permanente elaboração. Diferentes grupos sociais, econômicos e culturais podem ter uma compreensão divergente em relação ao significado da profissão docente, pois esta é uma profissão socialmente partilhada. Portanto, esses autores evidenciam que não se pode afirmar que há um significado unânime quanto ao termo profissão.

Na discussão do tema profissão professor, baseio-me, no entanto, no entendimento de que o professor faz parte de uma classe profissional, com direitos trabalhistas já conquistados historicamente, com especificidade no desempenho de seu trabalho, com suas características pessoais, entre outros aspectos. Apóio-me em Souza (1993), compreendendo que momentos de singularidade e momentos de universalidade fazem parte da profissão docente. Singularidade representada pelas posições políticas dos professores, seus conflitos e ideologias, suas representações do mundo, sua identidade pessoal e universalidade presente na organização político-associativa dos indivíduos, organização esta compreendida como "mediadora das condições empíricas singulares com a sociedade, com aspectos de uma particularidade que é a categoria profissional ocupando um espaço social" (Souza, 1993, pp. 71-72). Entretanto, não basta definir seus níveis de abrangência, é preciso ter como pressuposto, utilizando as idéias de Lukács (1970), que o singular só existe na relação com o universal e que o todo universal abarca todos os objetos singulares, porque estes respondem às necessidades humanas da sua época. Portanto, em todos os momentos, é necessário analisar a profissão docente levando em consideração aspectos singulares e aspectos universais, desenvolvidos a partir de transformações históricas.

Além desse aspecto, é imprescindível compreender a profissão docente numa tentativa de superar os mitos colocados sobre ela. Alessandra Arce (2001b, p. 170) comenta que, ao longo da história, a imagem do profissional de educação infantil "tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância". Existe, até hoje, uma ambigüidade entre o doméstico e o científico, segundo a autora, no que se refere à educação infantil. Podemos, também, presenciar esse mito entre professores dos primeiros anos do processo de escolarização. E, mesmo nas séries posteriores, circula, muitas vezes, entre educadores que é muito mais importante ser passivo, cordato, amoroso, do que ter uma formação profissional. Tal visão romântica e idealista do professor traz como conseqüência a reprodução da alienação da vida cotidiana e uma desqualificação do trabalho docente.

Compreender o professor como profissional demanda romper com estereótipos que foram sendo colocados, como se o professor fosse uma "segunda mãe" e a escola um "segundo lar", já que esta é uma profissão predominantemente feminina. Embora não tenha a intenção de discutir a questão de gênero na educação, é importante mencionar o trabalho realizado por Sforni (1996), no qual há uma análise da feminilização do corpo docente e da escola pública. A autora discute que a mulher, no século XIX, mesmo sendo considerada inferior ao homem, foi nomeada "educadora por excelência". A maternidade, acompanhada do caráter educativo da mulher, pautada em valores como piedade, fraternidade, abnegação, devotamento, cooperação, solidariedade, entre outras características, correspondia às necessidades de valores sociais para combater os valores individuais ou de classe, fruto do liberalismo. Como as relações sociais na sociedade capitalista são marcadas pela competitividade, as virtudes precisariam ser desenvolvidas e a educação, por meio das professoras, poderia fazer o contraponto buscando uma unidade espiritual, já que a material não existia.

Almeida (1998) levanta a questão de que, apesar de a profissão docente surgir com marcas de maternidade, ela representou o primeiro passo dado pelas mulheres para conseguirem alguma instrução e entrarem no mercado do trabalho. Hoje, elas são a maioria nessa profissão, conforme podemos constatar em dados do censo profissional realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 1997, o qual constatou que 85% dos professores da educação básica, no Brasil, são do sexo feminino. A questão de gênero, todavia, pode ter contribuído para a desprofissionalização do magistério, uma vez que as professoras, mesmo na atualidade, ainda são valorizadas pelo aspecto afetivo, no relacionamento com os alunos, e não pela possibilidade de ensinar.

Libâneo (1998) mostra que é necessário resgatar a profissionalidade do professor, dar novo enquadramento às características de sua profissão na busca da identidade profissional. Neste aspecto, Nóvoa (1995a, 1995b, 1995c) tem contribuído para esse debate ao escrever sobre as dimensões pessoais e profissionais dos professores. Valendo-se de uma retrospectiva histórica, ele mostra que os estudos da profissão docente têm sido marcados por uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. Mesmo os programas de formação de professores dão mais destaque aos aspectos técnicos da profissão.

Nóvoa (1995a) e Pimenta (1996) propõem a formação de professores em três dimensões:

- *a pessoal* – produzir a vida do professor articulando os processos de autoformação e a troca de experiência e saberes docentes;
- *a profissional* – produzir a profissão docente por meio dos saberes da experiência com os saberes da educação e da pedagogia;
- *a organizacional* – produzir a escola concebendo-a como um ambiente educativo, onde o trabalho e a formação façam parte do mesmo processo.

Os estudos desenvolvidos por Nóvoa, bem como aqueles por ele divulgados, trouxeram uma nova perspectiva aos estudos sobre os professores ao salientarem a influência da individualidade do professor no desempenho de sua profissão. A identidade do professor, segundo este autor, não é alheia à forma de compreensão do *eu* pessoal e do *eu* profissional, pois

> [...] o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal [Nóvoa, 1995c, p. 17].

A crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o *status* que a profissão ocupa no nível social. Os professores recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação profissional. O investimento dado à educação é muito pequeno por parte dos governantes. A desvalorização não acontece somente ligada aos recursos financeiros. A própria forma como foram e são elaboradas as políticas públicas da educação mostra o descaso com a educação. Saviani (1998, p. 5) enfatiza que é necessário "tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema de educação". Isto, entretanto, não tem acontecido e as pesquisas apontam que os professores vivenciam, neste contexto, as conseqüências de uma situação de *mal-estar* provocadas por mudanças recentes na educação (Esteve, 1995, 1999; Mosquera & Stobäus, 1996; Trias, 1998).

1.1. O mal-estar docente

A expressão mal-estar docente é bastante ambígua. Destaca Esteve (1999, p. 12) que ao usarmos "o termo 'mal-estar' sabemos que algo não vai bem, mas que não somos capazes de definir o que não funciona e por quê". Os primeiros indicadores desta situação foram percebidos nos países mais desenvolvidos no início da década de 1980. A Suécia, por exemplo, começa a falar do problema em 1983.

A sensação de mal-estar, de desânimo e mesmo de descontentamento com o próprio trabalho pode ser representada pelos sentimentos que os professores têm diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, tais como: desmotivação pessoal e, muitas vezes, abandono da própria profissão; insatisfação profissional, percebida por meio do pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e estresse, como conseqüência do acúmulo de tensões; depressão; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa e que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de autodepreciação (Esteve, 1995).

Esteve (1995, 1999) relata que o mal-estar decorre de fatores de primeira ordem que se circunscrevem no âmbito da prática docente, gerando tensões que são associadas a sentimentos e emoções negativas, e fatores de segunda ordem, referentes às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. Primeiramente, por entender que têm influência fundamental na prática docente, destacarei os fatores secundários, que são mais gerais:

a) modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização (pais, família): os professores acabam tendo que assumir papéis que não correspondem somente ao ato de ensinar;
b) contestação e contradições na função docente: as transformações da sociedade exigem do professor novas posturas; ele tem

que desempenhar papéis contraditórios e não há consenso sobre como deve ser o professor;

c) modificação do apoio do contexto social: pouca valorização social do trabalho, baixo salário e *status* inferior com relação a outros profissionais com a mesma titulação;

d) mudanças no objetivo do sistema de ensino e no avanço do conhecimento: a escola já não serve de "trampolim" para o sucesso e não é mais garantia de emprego e, além disso, na sociedade, está havendo um avanço muito grande em relação ao saber e os professores têm que renovar seus conhecimentos continuamente para não se exporem ao ridículo;

e) a imagem do professor: está havendo uma contradição entre uma imagem idealizada e uma situação real do que é ser professor.

Esses fatores, de acordo com Trias (1998), afetam a eficiência da prática do professor na medida em que diminuem sua motivação, geram sentimentos de impotência e influem na imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional.

São considerados fatores de primeira ordem:

a) recursos materiais e condições de trabalho: falta de materiais didáticos, debilidade de estruturas físicas adequadas ao ensino e também de formas de funcionamento da instituição (horários, reuniões, avaliação etc.);

b) violência nas instituições escolares: depredação, roubo de materiais da escola, agressão (física e/ou verbal) contra professores e alunos;

c) esgotamento docente e acúmulo de exigências sobre o professor: neste aspecto, o autor comenta a respeito da síndrome de *burnout*.

A síndrome de *burnout*, conforme Nunes e Teixeira (2000, p. 149), pode ser definida como "um conjunto de respostas às situações estressantes próprias do trabalho, cuja especificidade reside na necessidade de interação e cuidado constante com outras pessoas, no exercício das atividades profissionais". Estas respostas podem ser psicossomáticas, tais como: fadiga crônica, dor de cabeça constante, alterações do sono, perda de peso, dores musculares, alterações gastrointestinais, comportamentais (incapacidade de relaxar, superficialidade no contato com as pessoas, condutas violentas), alterações emocionais (distanciamento afetivo, tédio, impaciência, frustração, dificuldade de concentração, sentimentos depressivos) também relacionadas ao uso abusivo de substâncias como, por exemplo, cafeína, álcool, fumo, psicofármacos. Os profissionais mais susceptíveis a esta síndrome são os médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais e professores.

Para Esteve (1999), os fatores de primeira ordem, específicos do espaço intra-escolar, geram tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. A ação dos fatores de segunda ordem é indireta, porém afeta a eficácia do trabalho docente, pois promove uma diminuição da motivação e do esforço do professor. Esses dois fatores (primários e secundários), segundo o autor, se forem tratados de forma isolada, têm apenas um significado intrínseco, mas quando trabalhados em conjunto influem, fundamentalmente, sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho, gerando uma crise de identidade que pode chegar a um sentimento de autodepreciação.

Embora Esteve tenha feito suas pesquisas na Espanha, percebe-se que esses fatores podem ser transferidos para a nossa realidade. Lapo e Bueno (2000), ao fazerem um estudo acerca da evasão de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, também destacam alguns aspectos relacionados ao contexto social que se mostraram relevantes para a insatisfação de muitos professores com a docência, tais como: sobrecarga de trabalho, falta de apoio social à profissão, sentimento de

inutilidade em relação ao trabalho que realizam, concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e baixos salários.

Em pesquisa que realizei anteriormente (Facci, 2000), observei que foi possível constatar esta situação de mal-estar entre os docentes. O sentimento de desvalorização, além da questão do baixo salário, vem acompanhado por problemas sociais que estão presentes no contexto escolar, exigindo que o professor assuma responsabilidades que não estejam estreitamente vinculadas ao ato de ensinar. Os professores queixaram-se, nessa pesquisa, que eles têm, muitas vezes, que assumir a responsabilidade da família – ocupar o lugar do pai e da mãe, educar as crianças que vêm para a escola; lidar com o descaso dos governantes que não investem na educação, tendo que saber improvisar diante da falta de recursos financeiros para conduzir o ensino; enfrentar e auxiliar na resolução dos problemas familiares etc.

Os estudos de Codo (1999), da mesma forma, dão mostras de como está a situação brasileira. Tendo como objeto de estudo o mal-estar docente, numa parceria entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Universidade de Brasília (UnB), Codo realizou uma pesquisa sobre as condições de trabalho e a saúde mental dos professores no Brasil. Ele entrevistou 52 mil profissionais de 1.440 escolas da rede estadual do país e obteve um resultado surpreendente: 48% dos professores das escolas estaduais apresentam sintomas da síndrome de *burnout* e 25% enquadram-se no diagnóstico completo. Esta síndrome é avaliada pela exaustão emocional e pela crescente apatia, desânimo e despersonalização do professor.

O professor, na atualidade, está sobrecarregado de trabalho e tem que tomar posições contraditórias no processo pedagógico, e

> [...] deve manter a disciplina suficiente, mas ser simpático e afetuoso; deve atender individualmente às crianças sobressalentes que queiram ir mais depressa, mas também aos mais lerdos, que têm de ir mais devagar; deve cuidar do ambiente da sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e colocá-los a par dos progressos de seus filhos, organizar diversas atividades para o centro, atender freqüentemente a problemas burocráticos [...], a lista de exigências parece não ter fim [Esteve, 1999, p. 59].

Essas exigências colocam-se ao professor diariamente e, muitas vezes, ele fica sem saber o que fazer. Mosquera e Stobäus (1996, p. 141) afirmam que o mal-estar docente é "causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do *status* que se lhes atribui". Os autores enfatizam que as condições sociais e políticas não têm sido favoráveis aos professores e esses acabam sendo influenciados na sua vida pessoal, de forma que acabam sentindo-se sobrecarregados de trabalho e condenados a terem desempenho ruim na docência. Defendem, em contrapartida, que é possível articular formas de superar esses sentimentos, chamando a atenção da sociedade sobre as novas dificuldades que circulam nos meios escolares e criando possibilidades de apontar sugestões para a melhoria das condições em que os professores desenvolvem a profissão.

Para Cavaco (1995, p. 168), "a seqüência mal-estar profissional/frustração/desânimo/descrença/cepticismo/fechamento à mudança e às possibilidades de inovação pode tornar-se um ciclo vicioso a justificar a alienação e um progressivo desinvestimento". Para romper com este ciclo, é preciso a recriação da função docente com a diversificação e enriquecimento das atividades, com a revalorização social do professor e com a melhoria das condições do seu funcionamento.

É patente na nossa sociedade a desvalorização da escola e conseqüentemente do trabalho do professor. A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais. Não podemos negar que os professores estão enfrentando este mal-estar; no entanto, é necessário entender o processo que vem ocorrendo de desman-

telamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento em prol de uma "sociedade do conhecimento" na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização.

Este é um aspecto que mereceria uma maior discussão, mas nesse momento é imprescindível ao menos registrar que o estudo sobre o mal-estar docente, assim como qualquer outro aspecto sobre a profissão professor, deve estar ancorado numa análise da função social da escola e mesmo da ideologia que permeia todos os objetivos propostos para o ato educativo.

1.2. Ciclo de vida dos professores

No campo de estudos sobre a profissionalização docente, o *ciclo de vida profissional de professores* tem sido objeto de investigação. Esse tema foi pesquisado por Huberman (1995) que, baseando-se em um balanço dos estudos realizados sobre a vida profissional dos professores e sintetizando as conclusões a que chegou num trabalho de vários anos, estrutura em ciclos o que os professores vivenciam no desenvolvimento de suas carreiras. Ele descreve, detalhadamente, sobre essa questão no texto "O ciclo de vida profissional dos professores".

Huberman baseia-se no princípio de que o desenvolvimento da carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Segundo Mizukami (1996, p. 66), Huberman optou pelo entendimento da carreira como um processo, "objetivando estudar o percurso de um profissional, a organização de tal percurso, assim como compreender como as características de desenvolvimento pessoal interferem nessa organização e são por elas influenciadas".

O primeiro ciclo da carreira docente, de acordo com Huberman, é o da *entrada na carreira*, que é marcado pelo estágio da sobrevivência e descobertas, aspectos que são vividos paralelamente. Nesse momento, o professor experimenta uma situação nova, confronta-se com a sala de aula, com os métodos, com a transmissão de conhecimentos, ao mesmo tempo em que se entusiasma por estar desenvolvendo um trabalho com responsabilidade, participando de um grupo profissional. Num segundo momento, o professor passa por uma fase de estabilização, que se trata de uma escolha subjetiva, um comprometimento definitivo com a profissão. A pessoa sente-se mais capaz, mais eficaz e segura de suas ações.

Uma outra fase estudada por Huberman é a fase de diversificação. Nesta fase os professores sentem-se bastante motivados e dinâmicos, por isso fazem experiências pessoais em relação à prática pedagógica, diversificam o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências dos programas etc. Um outro período, denominado de pôr-se em questão, pode ser caracterizado pela rotina ou até mesmo por uma "crise existencial" em relação ao seguimento da carreira. Nesta fase, para uns, é a monotonia do dia-a-dia em situação de sala de aula que provoca o questionamento; para outros, é o desencanto decorrente do fracasso de algumas experiências realizadas ou mesmo das reformas estruturais. Há um confronto com as múltiplas facetas da profissão.

O próximo ciclo seria o da serenidade e distanciamento afetivo, no qual os professores se apresentam menos vulneráveis e sensíveis às avaliações de outras pessoas; aceitam-se como são e mantêm um distanciamento afetivo perante os alunos. Os professores também passam por um período de conservantismo e lamentações, ou seja, com o avanço da idade, tornam-se mais rígidos, com maior resistência às mudanças, propensos a reclamações constantes. Eles se queixam dos alunos, dos companheiros de trabalho, têm atitudes negativas em relação ao ensino, à política educacional. Por fim, há um ciclo caracterizado pelo de-

sinvestimento, em que as pessoas lentamente deixam de investir no trabalho, preocupando-se e refletindo mais sobre sua vida.

A partir da caracterização dos ciclos, Huberman (1995, p. 48) procurou identificar um percurso mais harmonioso para o desenvolvimento da carreira, que seria o seguinte: diversificação → serenidade → desinvestimento sereno. No seu ponto de vista, o percurso mais problemático seria: questionamento → desinvestimento amargo ou questionamento → conservantismo → desinvestimento amargo.

Esse autor faz uma série de considerações metodológicas e epistemológicas sobre a utilização da seqüência de fases. Ele afirma que "isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas" (HUBERMAN, 1995, p. 37). Elas podem ser válidas para a maioria dos elementos estudados de uma população, mas não podem referir-se à totalidade da população.

Candau (1996) afirma que Huberman abriu uma nova linha de pesquisa que muito pode contribuir para as estratégias de formação de professores as quais, muitas vezes, propunham programas sem considerarem que as buscas dos professores e as suas necessidades não são as mesmas nos diferentes momentos de exercício profissional. Os cursos de formação continuada, segundo a autora, precisam romper com modelos estereotipados, que partem da idéia de uma homogeneização no desenvolvimento da vida profissional dos professores.

Embora Huberman tenha o mérito citado, não posso deixar de mencionar que é fundamental analisar os ciclos de vida profissional considerando-se as condições históricas do desenvolvimento da carreira docente. Não é possível aceitar que os professores se desenvolvam voltados apenas para si mesmos, sem considerar fatores políticos, econômicos e sociais que interferem no desenvolvimento do trabalho. A análise de qualquer fenômeno, do meu ponto de vista, deve entendê-lo na sua totalidade concreta, considerando as contradições existentes em todas as transformações. No caso da carreira docente, podemos analisar casos individuais, mas esses casos devem ser compreendidos considerando as transformações sociais produzidas, entendendo que a história se faz de forma não-linear e que é decorrente das leis objetivas que estão presentes na realidade material do trabalho e nas relações sociais.

2. AS COMPETÊNCIAS

Como se pode observar até o momento desta exposição, a busca dos pesquisadores centrou-se em valorizar a interação entre aspectos individuais e profissionais na compreensão da profissão docente. A produção científica em torno dessas questões tem destacado, também, a importância de uma formação reflexiva dos professores, com investimento na aquisição de competências e de habilidades. Marin (2002), neste aspecto, afirma que na "era do conhecimento", o conceito de profissionalização deve estar associado à idéia de competência, em que o trabalhador deve ter um conhecimento mais genérico e mais amplo, permitindo que ele se adapte a tarefas diferentes num campo de ação mais amplo.

No Brasil, Philippe Perrenoud tem recebido grande destaque quando discorre sobre esta questão. A competência, para Perrenoud (1999, p. 7), é entendida como "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles". Ele parte da idéia de que o sistema educacional só pode formar competências desde a escola se houver uma considerável transformação na prática docente, de forma que os professores percebam que "a meta é antes fazer aprender do que ensinar". Seria reforçar o ideário do "aprender a aprender", no qual o professor não deve ensinar.

Em uma reportagem publicada pela revista *Nova Escola*, Gentile e Bencini (2000, p. 19) destacam que "de nada adianta, porém, exigir

mudança do docente se a escola não diminuir o peso dos conteúdos disciplinares". Ainda no mesmo artigo, em entrevista com Perrenoud, este ressalta que "o melhor indício de uma mudança profunda é a diminuição do peso dos conteúdos disciplinares e uma avaliação formativa e certificativa, orientada claramente para as competências". Para isso, é preciso haver mudanças na identidade do professor, e Perrenoud apresenta quatro delas: não considerar a relação pragmática com o saber como uma relação menor; aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos, mobilizados como características inerentes à lógica da ação; desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente do aluno; ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação, aprender a fazer fazendo.

O professor, ao agir como "treinador", não faz uma exposição dos conhecimentos de maneira discursiva, mas busca estimular o aluno a relacionar os conhecimentos na solução de situações concretas. Ele tem que problematizar, apresentar situações-problema para serem resolvidas pelos alunos, ser criativo com a metodologia utilizada, negociar com os alunos o planejamento curricular, que deve ser flexível, improvisar e estabelecer um novo contrato com vistas na participação ativa dos alunos.

Perrenoud (1995, p. 133) esclarece que tem que haver uma ruptura com as didáticas tradicionais e a nova didática tem que dar ênfase ao aluno como sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Essas novas didáticas "enfraquecem o controle do professor e alargam o espaço de manobra dos alunos". O aluno deve dirigir o seu ensino. Saber fazer é muito importante. Cabe ao aluno participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto de construção de novas competências.

Perrenoud busca fundamentos na teoria de Piaget quando afirma que a construção de competências é

> [...] inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz [...]. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado uma postura reflexiva [1999, p. 10].

Uma característica da eficiência dos esquemas é a sua capacidade de aplicar-se a outras situações semelhantes; eles servem, de acordo com Delval (1998, p. 22), para "atuar, para reconhecer, para resolver problemas, para encontrar uma ordem, uma realidade". Competência, então, pode ser evidenciada pelos esquemas mentais de percepção, pensamento, avaliação e ação; pensamentos relacionados aos saberes teóricos que levariam o indivíduo a agir eficazmente diante de situações que aparecem.

Não há uma afirmação categórica de quais e quantas competências devem ser desenvolvidas pela escola, mas Gentile e Bencini (2000, p. 12), baseados em uma classificação feita pelo colombiano Bernardo Toro, enumeram as seguintes:

1) dominar a leitura, a escrita e as diversas linguagens utilizadas pelo homem;
2) fazer cálculos;
3) analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações;
4) compreender seu entorno social e atuar sobre ele;
5) receber criticamente os meios de comunicação;
6) localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada;
7) planejar, trabalhar e decidir em grupo.

Parece que o problema para esses teóricos é a transmissão de conhecimentos que precisa ser substituída, na escola, pelo desenvolvimento de competências. A questão que fica é: bastam noções vagas, conhecimentos fluidos – espontâneos, fáceis, naturais – para saber fazer cálculos, analisar fatos e situações, ser um leitor e escritor proficiente? Isto poderá ser suficiente se a finalidade consistir em reproduzir a

prática social estabelecida. Porém, se tal formação pretende formar o profissional comprometido com a crítica ao modo de vida dominante, isto contribui muito pouco.

Nesse sentido, é preciso que se reflita profundamente sobre o que é ler e analisar situações, fatos, para além das aparências, desmistificando valores que parecem eternos, comportamentos entendidos como naturais. E, como usar o cálculo como instrumento de crítica ao estabelecido socialmente?

No Brasil, a reforma curricular pela qual vêm passando os professores, desde os anos de 1990, tem reforçado uma idéia de profissionalização centrada no desenvolvimento de competências que, no entendimento de Dias (2002), consiste em um processo de formação constante, cuja responsabilidade é do professor, no qual as competências se fundamentam como mecanismos curriculares para a mobilização do saber prático – imprescindível para a formação profissional. Segundo essa autora, os documentos oficiais que tratam da formação de professores apresentam um discurso pedagógico que sustenta essa idéia de profissionalização.

As *Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior* (Brasil, 2000, p. 48) também dão grande destaque à formação de competências, como forma de melhoria da qualificação profissional dos professores. Este documento propõe que a concepção de competência é fundamental na orientação do curso de formação inicial de professores, entendendo como importante: "a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação". As competências defendidas para os cursos de formação referem-se ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; à compreensão da finalidade social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao

domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Sacristán, em vez de enumerá-las de modo amplo e vago, como nos documentos oficiais, tenta explicitar o que é competência mais pelo que não é do que pela sua caracterização.

> A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes [1995, p. 74].

Nóvoa (1995a, p. 25), embora use forma verbal semelhante à de Sacristán, é mais claro quando diz que a formação do professor "não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". Ao defender que a qualidade da formação pressupõe a reflexão sobre a prática, encaminha as possibilidades de aperfeiçoamento da prática pedagógica e profissional sem, contudo, elucidar as bases para tal reflexão.

3. PROFESSOR REFLEXIVO

A formação do professor, numa abordagem do ensino reflexivo, teve início na Inglaterra, na década de 1960, e nos EUA, nos anos de 1980. Este conceito de professor reflexivo emergiu, inicialmente, como reação à concepção tecnocrática do professor, que enfatizava a aprendizagem de técnicas, ao racionalismo técnico. Zanella (2000, p. 2), ao

caracterizar a formação dos professores pela racionalidade técnica como "um conjunto de conhecimentos considerados como de certo modo verdadeiros sobre as ciências da educação e do como ensinar, adquiridos nas universidades, que os professores aplicariam na prática sem se preocuparem com o contexto, mas apenas atendo-se aos objetivos previamente estabelecidos", evidencia que a atividade do professor é apenas instrumental, com finalidade de solucionar os problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. O pensamento reflexivo sobre a prática do professor, por sua vez, é interpretado por Gómez (1995, p. 106) como fundamental "para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora".

No entendimento dos autores citados anteriormente, na formação do professor reflexivo, o docente é encarado como um intelectual em contínuo processo de formação, cuja experiência é vista como a fonte do saber, sendo que é a partir dela que se constrói o saber profissional. Outros teóricos posicionam-se de modo semelhante. Moura (2001) destaca que a grande ênfase na racionalidade técnica contribuiu para a desvalorização da experiência pessoal e dos saberes gerados a partir da prática dos professores. Schön (1995, p. 79), ao se referir sobre os problemas da educação resultantes da formação tecnicista, diz ser "hábito, atribuirmos a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar a vítima", por isso a necessidade de valorizar a experiência do professor, considerando o que ele tem para falar sobre sua formação e sua profissão. Mizukami (2000, p. 143) afirma que no ensino reflexivo considera-se fundamental que "as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem etc. estão na base de sua prática de sala de aula". Essa autora acrescenta, ainda, que esse processo de reflexão se constitui numa oportunidade de virem à consciência do professor as suas crenças e as suposições ligadas a essa prática, assim como permite examinar a validade de suas práticas para atingir os objetivos traçados.

Apesar dos aspectos comuns mencionados, ainda não existe um significado exato, um consenso, nas pesquisas realizadas sobre a formação de professores a respeito do conceito de *professor reflexivo* (Contreras, 1997; Mizukami et al., 1998; Mizukami, 2000; Zeichner, 1993; Hatton & Smith, 1995; Chakur, 2001). Este termo tem gerado muita confusão. No entanto, Sparks-Langer (apud Mizukami et al., 1998), numa revisão da literatura sobre esse tema, considerando que o significado exato de professor reflexivo é difícil de ser delimitado, propõe que sejam consideradas três abordagens sobre a formação reflexiva dos professores: a narrativa, a crítica e a cognitivista.

A abordagem das narrativas vai ao encontro do que Schön caracteriza como "dar razão aos professores", valorizando os conhecimentos práticos e as reflexões realizadas por eles. Na abordagem crítica, a ênfase é colocada no tipo de decisões tomadas pelos professores, e Zeichner é tomado como exemplo, concebendo a reflexão num contexto sociopolítico mais amplo e levando-se em conta a diversidade cultural. Na abordagem cognitivista, Shulman é considerado o maior representante, com sua preocupação relativa ao papel do conhecimento no ensino.

As três abordagens não são excludentes entre si e, nos próximos itens, me deterei a abordar as teorias elaboradas pelos três autores citados.

3.1. Professor prático-reflexivo

Alarcão (1996) esclarece que na década de 1980 começaram a ser difundidas as idéias de Donald Schön, as quais provocaram considerações sobre a abordagem reflexiva na formação de professores. Este autor fundamentou suas pesquisas nos estudos de John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que muito

influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova. Muitos pesquisadores detiveram-se na análise de sua obra, entre os quais destacarei alguns e o que pensam dele e da sua proposta teórica.

Campos e Pessoa (1998, p. 187) afirmam que Dewey foi um crítico das práticas pedagógicas que pregavam a obediência e a submissão, e que a educação, no seu entender, "está continuamente reconstruindo a experiência concreta, ativa e produtiva de cada um".

Teixeira afirma que

> [...] um dos grandes méritos da teoria de educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida) [1980, p. 119].

Outro estudioso de Dewey, Marcos Vinícus da Cunha (2001a, p. 70), analisa que a educação, segundo o pesquisador estadunidense, "deve auxiliar o indivíduo na remodelação de seus modos de pensar e sentir o mundo, ultrapassando o pensamento empírico e dirigindo-se ao pensamento reflexivo", ela deve enfatizar o papel ativo do indivíduo no processo de aprendizagem, que é efetuado pela experiência e descoberta. A educação, a partir da compreensão de Dewey, deve ser ativa e estar relacionada com os interesses da criança, sendo que cabe ao professor aconselhar, orientar e conduzir a atividade do aluno em direção ao saber.

As obras de Dewey apontam claramente para a observação atenta do professor para as condições do meio educacional e sua influência sobre o educando. Em uma delas, Dewey (1971, p. 32) afirma que a responsabilidade fundamental do educador não é somente "[...] estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento". O professor deve planejar suas aulas de modo que permita o exercício da experiência individual, ao mesmo tempo estando atento às potencialidades dos alunos contidas nessas experiências.

Ainda de acordo com Dewey, os pontos essenciais da reflexão seriam:

> [...] primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidade para pôr em prova suas idéias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas [1959, p. 180].

O pensamento reflexivo, conforme esse autor, é constituído de cinco etapas:

- a primeira acontece quando a pessoa se defronta com um problema que exige uma solução;
- a segunda é a formulação desse problema de forma clara e objetiva;
- a terceira consiste em levantar sugestões, hipóteses, idéias que possam antecipar uma solução com base nas habilidades intelectuais que a pessoa já possui, e esta confronte as concepções que já tem com o objetivo de explicar o que está acontecendo e formule possíveis soluções para os problemas postos;
- na quarta fase ocorre a elaboração racional de uma idéia que resultará na quinta fase;

- na quinta fase, a pessoa encontra uma explicação acompanhada de uma solução para a dificuldade apresentada.

Para Dewey, de acordo com Cunha,

> [...] utilizando o pensamento empírico, uma pessoa pode chegar até bem próximo da quinta fase do pensamento reflexivo, mas estará sempre um passo atrás, contentando-se em extrair conclusões antes de se debruçar sobre os fatos por intermédio de investigação para verificar hipóteses e raciocínios. Só o pensamento reflexivo, cujo processo começa com fatos geradores de uma dificuldade, retorna a esses mesmos fatos para comprovar suas conjeturas. É nesse aspecto que o pensamento reflexivo, como método de pensar, encontra sua maior realização na ciência [2001, pp. 66-67].

John Dewey, conforme Lalanda e Abrantes (1996, p. 45), "denomina por pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar", na qual o indivíduo irá examinar mentalmente o assunto, partindo de suas experiências e informações obtidas sobre este. Ele tem uma seqüência lógica e não somente uma sucessão de idéias. "A reflexão não é apenas uma sucessão e, sim, uma série lógica de idéias, de modo que cada uma engendra a seguinte com sua conseqüência natural e, ao mesmo tempo, articula-se com a idéia precedente" (DEWEY, 1953, pp. 4-5).

O pensamento reflexivo é consciente e voluntário e passa, como vimos, de acordo com Dewey, primeiramente por um estágio de perplexidade, de incerteza e depois por um ato de investigação ou pesquisa, para comprovar hipóteses preconcebidas. Este mecanismo provoca um estado de inquietação e implica desenvolver uma atividade penosa. Para este autor,

> Não existe reflexão quando consentimos que nossa atividade mental passe insensivelmente de um assunto para o outro ou nossa imaginação se entregue livremente a seus caprichos. Caso se apresente, porém, uma dificuldade, um obstáculo, precisamos deter-nos. Durante esse momento de incerteza é como se trepássemos em uma árvore ou procurássemos atingir um lugar donde pudéssemos colher novos dados e obter um descortino mais completo da situação, para compreendermos a relação desses fatos entre si. [...] A necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador de todo o mecanismo da reflexão [idem, p. 13].

Assim, o professor reflexivo deve encorajar, dar valor às confusões dos alunos e também às suas próprias confusões, pois "o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única" (SCHÖN, 1995, p. 85). Devem-se buscar respostas para as dúvidas, mas essas não podem impedir que haja um desafio, que se revejam os erros e mesmo o que é apontado como verdade.

Geraldi, Messias e Guerra (1998, p. 248) esclarecem que Dewey "definiu a ação reflexiva como uma ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas conseqüências a que conduz" e que "a busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento". Assim como mencionei em relação ao desenvolvimento de competências, a ação reflexiva envolve intuição, emoção e não é somente um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos professores. É necessário, então, que o professor reflita sobre a sua prática, de forma que a reflexão se torne um instrumento de desenvolvimento do pensamento na ação.

Fazendo uma análise sobre essa questão, Pimenta (1996, p. 84) argumenta que a formação de professores é entendida como autoformação, na qual suas experiências e práticas vão constituindo-se em seus saberes. Dessa forma, "os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares". O professor constantemente reflete *na* e *sobre* a prática.

Schön (2000, p. 29) usa o termo *talento artístico profissional* para referir-se a determinados "tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas". Seria um aprender fazendo (SCHÖN, 1995) que está próximo da sensibilidade do artista. Esta competência dos profissionais "é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam" (ALARCÃO, 1996, p. 16). Se pensarmos nas etapas da reflexão que Dewey apresenta e que Schön denomina talento profissional, podemos dizer que se refere àquele primeiro estágio no qual entramos em conflito diante de determinadas situações e temos que, rapidamente, tomar alguma atitude. O professor tem, então, que aprender fazendo. Essas zonas de incertezas não são contempladas pela racionalidade técnica, mas elas estão presentes e demandam uma resposta e também podem provocar o mecanismo de reflexão.

Diversos estudos (ALARCÃO, 1996; GÓMEZ, 1995; CAMPOS & PESSOA, 1998; ENRICONE et al., 1999; MOURA, 2001; ZANELLA, 2001) destacam o que Schön considera algumas noções fundamentais para a constituição do processo de reflexão, as quais ele denominou uma "praxiologia para a reflexão".

A primeira noção refere-se ao conhecimento-na-ação, que se caracteriza pelos conhecimentos que os profissionais demonstram na execução da ação. É o conhecimento técnico ou o saber fazer, saber solucionar o problema. É a valorização do próprio conhecimento.

A segunda noção fundamental do pensamento reflexivo constitui-se na reflexão-na-ação, que acontece no decurso da própria ação. O profissional, no desempenho da sua função, pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que está atuando. Para Schön (2000), o que diferencia a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para a ação. Esse processo ocorre de forma espontânea, sem uma sistematização.

A terceira noção diz respeito à reflexão-sobre-a-ação, na qual é possível reconstruir mentalmente a ação para poder analisá-la retrospectivamente. Enricone et al. (1999) afirmam que este tipo de reflexão supõe uma análise distanciada da situação, conseqüentemente, com possibilidades de isenção de emoções e de constrangimentos.

Por fim, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Essa última noção constitui-se em um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. O professor faz uma reflexão crítica depois de realizada a ação. É o processo mais aprofundado da reflexão, no qual o profissional busca compreender as decisões tomadas, utilizando como base fundamentos teóricos, podendo descobrir novas e mais adequadas estratégias de ação, com vistas na reconstrução de uma nova teoria para a sua prática. Para Alarcão (1996), o desenvolvimento profissional do professor parte deste último processo de reflexão, pois faz uma análise do fato que já aconteceu buscando determinar uma ação futura e a construção de novas soluções.

A proposta de formação de professores, nessa perspectiva, salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação. A tarefa do formador consiste mais em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Para Alarcão (1996, p. 18), Schön "retoma assim a pedagogia deweyana, e também rogeriana, ao afirmar que não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento". Os formadores de professores devem, então, propor situações de experimentação que permitam a reflexão, assim como os professores precisam refletir sobre o trabalho de ensinar.

Garrido, Pimenta e Moura esclarecem que Schön sugere um novo enfoque para a formação dos professores que se contraponha ao tecnicismo.

> O saber sobre o ensino não se daria antes do fazer, como estabelece o paradigma da racionalidade técnica: iniciar-se-ia pelo questionamento da

> prática, respaldado em conhecimentos teóricos; seria produto do entendimento dos problemas vivenciados e da criação de novas soluções visando a sua superação. [...] Ele aprenderia a ser professor refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela coloca, pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer as razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos alunos, verificando como aprendem, procurando entender o significado das questões e das respostas que eles formulam [2000, pp. 91-92].

Não fica claro, nos estudos do professor reflexivo, em que momento, na formação dos professores, estes se apropriam dos conhecimentos teóricos e quais seriam estes conhecimentos que nortearão a sua prática. No final deste capítulo, será dado destaque à análise desta questão, embora a abordagem seguinte já aponte alguns limites.

3.2. Professor investigador

Contreras (1997), Geraldi, Messias e Guerra (1998) e Abrahão (2000) argumentam que Zeichner apresenta alguns limites da teoria de Schön. Ele parte de uma perspectiva crítica e, na sua opinião, as obras de Schön, embora tenham sido importantes por se contraporem à racionalidade técnica e por terem colocado a reflexão como parte do processo de trabalho educacional, estão embasadas em pressupostos de profissionais que realizam, individualmente, práticas reflexivas de forma reducionista, por isso buscam alterar apenas suas práticas.

Zeichner, segundo Contreras, amplia o conceito de prático reflexivo, apontando que é necessário levar a ação reflexiva para além dos muros da escola,

> [...] é necessário que os ensinantes intentem transformar, a partir de suas práticas profissionais reflexivas, as condições nas quais se produzem o ensino, com objetivo de fazê-las mais de acordo com os ideais de igualdade e justiça, então é evidente que a posição de Schön não dá uma resposta satisfatória a esta questão [1997, p. 104].

Com isto não se quer afirmar que Schön não leva em consideração as questões institucionais, mas sim que sua teoria não proporciona uma análise que ajude a entender se esta reflexão questiona os limites das compreensões que fazem os profissionais ao realizarem o ato de reflexão. É necessário uma vinculação com as condições sociais, políticas e econômicas quando se trata de compreender a formação e a prática pedagógica dos professores.

Zeichner (1993) enfatiza que uma das características mais marcantes da literatura atual sobre o ensino reflexivo na formação de professores é a sua natureza aistórica. De acordo com o seu ponto de vista, é fundamental o estudo das tradições da prática na formação de professores. Nesse sentido, ele identificou cinco concepções que embasam os cursos de formação de professores. São elas:

1) a *acadêmica*, na qual o importante é ensinar conteúdos curriculares e os professores são encarados como acadêmicos e especialistas das matérias de estudo;
2) a *eficiência social*, que é desenvolvida com base nas competências e no desempenho (eficiência/behaviorismo) e alicerça a formação em dados resultantes das investigações sobre o ato de ensinar;
3) a *desenvolvimentista*, cuja ênfase está nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, relacionada a teorias construtivistas;
4) a *reconstrução social*, que enfoca a necessidade de uma reflexão crítica que se centre na análise das condições éticas e políticas da escola;
5) a *genérica*, na qual há a defesa do ensino reflexivo, sem ênfase sobre qual deve ser o tema da reflexão.

Todos os programas de formação de professores refletem, de certo modo, algumas destas concepções, destacando umas em detrimento de outras.

Embora o autor apresente as tensões e contradições que existem dentro de cada uma destas tradições, neste trabalho não entrarei neste aspecto, pois me interessa enfatizar que a proposta de formação de professores de Zeichner assenta-se sobre a tradição desenvolvimentista e a tradição da reconstrução social. O caráter desenvolvimentista é evidenciado quando os professores são incentivados a desenvolverem a capacidade de orientar o ensino a partir do conhecimento da cultura dos alunos, observando diferenças lingüísticas, interesses e compreensão das disciplinas em estudo. A função do professor é mais de ajudar os alunos a construírem o conhecimento do que lhes transmitir o saber. A tradição da reconstrução social está presente na preocupação que Zeichner tem em levar o professor a ver as implicações sociais e políticas das suas ações e dos contextos nos quais trabalham. A reflexão crítica leva o professor a questionar a realidade e a buscar uma sociedade mais justa e humana, e o professor tem que estar ciente da sua responsabilidade social.

A utilização do termo reflexão, na perspectiva de Zeichner, significa que:

> 1. A atenção do aluno-mestre é tanto dirigida para o interior, para a sua própria prática, como para o exterior, para os seus estudantes e para as condições sociais nas quais a sua prática se situa;
> 2. Existe na reflexão um impulso democrático e emancipador, que leva à consideração das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com as suas outras dimensões;
> 3. A reflexão é tratada mais como uma prática social do que apenas como uma atividade privada [1993, p. 51].

Para Zeichner, conforme Geraldi, Messias e Guerra (1998, p. 244), a reflexão não é um ato solitário, como Schön propõe, mas um ato coletivo. As autoras afirmam que Zeichner e Liston – que faz parte do seu grupo de pesquisa – "dizem que a reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico, mas, para compreendê-lo, aqueles e aquelas que refletem precisam considerar as condições de produção desse trabalho".

Enquanto Schön trata de um professor prático-reflexivo, Zeichner entende o professor como investigador. Ele utiliza a pesquisa-ação em seus programas de formação de professores. Estas pesquisas envolvem quatro fases de desenvolvimento: planejar, agir, observar e refletir. Os professores participam, ativamente, deste processo e seus trabalhos são publicados, divulgados, compartilhando conhecimentos. Professores e acadêmicos desenvolvem a pesquisa em conjunto.

Em sua proposta de pesquisa-ação, o conhecimento não é considerado propriedade exclusiva de pesquisadores ou acadêmicos, pois os professores têm conhecimentos que devem ser valorizados. Não há uma dicotomia entre quem produz e quem aplica o conhecimento, e os professores podem pesquisar sobre a prática desenvolvida, sobre as condições sociais do trabalho e mesmo sobre os contextos socioeconômico, político e cultural em que a docência acontece (Geraldi, Messias & Guerra, 1998).

Em relação à pesquisa acadêmica, realizada nas universidades, Zeichner (1998) defende uma maior interação entre as vozes dos professores e dos acadêmicos, um desempenho mais ativo dos professores na tomada de decisões, um maior respeito pelo conhecimento do professor e a utilização da ética nas relações estabelecidas entre pesquisadores e professores. Nas pesquisas realizadas sobre o trabalho docente, os professores não devem ignorar os pesquisadores e os pesquisadores não devem ignorar os saberes dos professores.

O que se pode perceber é que a abordagem de Zeichner é apresentada como se fosse uma abordagem crítica por considerar a refle-

xão coletiva e contemplar a dimensão política. No entanto, parece-me que a dimensão política desse pesquisador está ancorada em ideários propostos pela burguesia, fundamentando-se nos princípios de "igualdade", "justiça social", "fraternidade", "liberdade", palavras de ordem que cumprem a função de mostrar o humanismo possível dentro do capitalismo, o que se constitui num grande engodo.

Além do mais, do meu ponto de vista, refletir coletivamente não significa que esta reflexão esteja pautada em argumentos que levem em consideração o contexto sócio-histórico no qual o professor desenvolve sua prática, ou mesmo que se analisem as relações que perpassam os pesquisadores e os professores. Não é suficiente apenas dar "voz aos professores", é preciso que eles reflitam em que condições econômicas, políticas e sociais desenvolvem a profissão e que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura.

Como vim compondo neste estudo desde a sua introdução, as teorias que ressaltaram o trabalho do professor no processo educativo, valorizando suas experiências e a reflexão sobre a prática, correm o risco de apenas analisar a subjetividade do professor como se esta fosse produzida na particularidade, ou mesmo somente entre seus pares, desconectada da realidade social.

3.3. Os professores e o conhecimento dos conteúdos de ensino

Uma outra perspectiva, dentro da abordagem do professor reflexivo, é a cognitivista, cujo representante é Shulman, um estudioso dos diferentes tipos de modalidades de conhecimento que os professores dominam. Monteiro (2001) afirma que a contribuição deste autor é muito importante porque retoma as discussões em torno da questão dos conhecimentos que os professores têm do conteúdo e da forma como estes conteúdos transformam o ensino.

Para Shulman, mencionado por vários autores (SÁNCHEZ, 1988; FIORENTINI, SOUZA JR. & MELO, 1998; GONÇALVES & GONÇALVES, 1998; MONTEIRO, 2001), os professores necessitam ter três tipos de conhecimento: conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular.

O primeiro tipo de conhecimento refere-se ao conhecimento do conteúdo específico, próprio da matéria a ser ensinada. É a quantidade e organização do conhecimento dos fatos e conceitos de uma área específica, a história, por exemplo.

O segundo tipo de conhecimento diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo, que vai além do conteúdo específico, e está mais relacionado à capacidade de ensinar. Implica analogia, exemplificação, demonstrações, explicações e outras formas de apresentação do conteúdo específico com o objetivo de torná-lo compreensível para o aluno. Inclui também uma compreensão do que é fácil ou difícil de ser aprendido.

O terceiro tipo de conhecimento é o curricular, presente nos programas dos diferentes níveis de ensino, juntamente com os materiais didáticos relacionados a esses programas. No caso de história, significa, por exemplo, estabelecer a complexidade e a seqüência dos vários conteúdos a serem desenvolvidos nos diversos graus escolares. Compreende a estruturação e a organização de conhecimentos escolares e seus respectivos materiais, como livros-textos, propostas curriculares, jogos pedagógicos, vídeos, *softwares*, CD-ROMs etc.

Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 110) afirmam não perceber dicotomia entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, pois o professor tem que transformar o conteúdo específico da disciplina que ministra em um conteúdo pedagógico compreensível para o aluno. O professor que está em processo de formação não tem que aprender o conteúdo específico primeiro para depois desenvolver o conhecimento pedagógico. Para esses autores, "na mediação do professor entre o conhecimento previamente construído e aquele que aprende está o conhecimento pedagógico, indissociado do conhecimento científico".

Mizukami (2000, p. 146) também concorda que esses conhecimentos apresentados não podem ser desenvolvidos isoladamente. A base do conhecimento para o professor ocorre na interseção dos conteúdos pedagógico e específico, "na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e repertórios apresentados pelos alunos".

As formas de apresentação desses conhecimentos, conforme sugere Shulman (1986), são três: proposicional, de caso e estratégica. O conhecimento proposicional relativo à investigação didática ocorre pela apresentação de fatos, princípios e máximas e geralmente não está relacionado às experiências e vivências dos alunos, não podendo, portanto, conforme Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 111), "fazer quaisquer relações que lhes permitam alicerçar o novo conhecimento com base em conhecimentos/experiências anteriores. Trata-se, em geral, de longas listas de regras, princípios ou máximas que devem ser deglutidas para serem 'devolvidas' na prova". O conhecimento de caso refere-se a eventos específicos, composto de exemplos ricamente descritos que auxiliam a compreensão da teoria. Gonçalves e Gonçalves (1998) afirmam que, apresentando o conteúdo na forma de casos, o professor favorece a articulação entre teoria e prática. A terceira forma de apresentação do conhecimento é o conhecimento estratégico que se manifesta em situações práticas de sala de aula, envolvendo formas de agir em situações contraditórias, dilemáticas. Shulman (1986) ressalta que esse conhecimento ocorre quando soluções simples não são possíveis. Para Monteiro (2001), seria a reflexão-na-ação, conceito elaborado por Schön, como vimos anteriormente. Esse tipo de reflexão é esperado de todo professor quando se depara com problemáticas que geram dúvidas, conflitos e incertezas.

Shulman (apud MIZUKAMI et al., 1998, p. 498) argumenta que "*a maioria dos professores é capaz de ensinar de uma maneira que combina o técnico com o reflexivo, o teórico com o prático, o universal com o concreto* [...] e que [...] *nós necessitamos de um contínuo jogo entre os dois princípios de racionalidade técnica e de reflexão na ação*".

Nessa perspectiva de Shulman, o professor parece não ter necessidade de conhecer o que as várias ciências já produziram em termos de educação, sociedade, entre outros aspectos. As teorias que dão embasamento à educação, como a filosofia, a sociologia, a psicologia, por exemplo, são desconsideradas. Interessam, sim, o conhecimento dos conteúdos curriculares, os conhecimentos específicos e, no máximo, o conhecimento de como tornar o conteúdo assimilável para o aluno. A desconsideração pelo conhecimento científico e mesmo o esvaziamento de conteúdos estão presentes nos estudos apresentados sobre o "professor reflexivo".

3.4. A formação reflexiva de professores – uma síntese

Na perspectiva do professor reflexivo, parte-se do princípio de que as mudanças na educação serão possíveis se houver possibilidade de uma formação reflexiva dos professores. O professor, em sala de aula, precisa refletir sobre a sua prática e propor aos alunos possibilidades de experimentação, de forma que potencialize suas capacidades de conhecer. O conhecimento do aluno, por meio de suas ações, deve ser o cerne do processo educativo.

O pensamento prático do professor é fundamental para compreender os processos de ensino-aprendizagem e desencadear uma mudança radical nos programas de formação de professores, pensando na promoção da qualidade de ensino e também numa escola inovadora. Nesse sentido, Gómez faz as seguintes considerações sobre a formação do professor reflexivo:

> 1. A *prática* deve ser entendida como o eixo central do currículo de formação de professores. [...]

2. Nega-se a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional. [...]

3. A *prática* deve mesmo constituir-se como ponto de partida do currículo de formação. [...]

4. [...] o *conhecimento-na-ação* só é pertinente se for flexível e se apoiar na *reflexão na e sobre a ação*. [...]

5. [...] a *prática* é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. [...]

6. O *pensamento prático* do professor é uma complexa competência de caráter holístico. É um processo que deve ser encarado como um todo, não se restringindo à soma das partes que podem ser diferenciadas analiticamente. [...]

7. [...] a *prática* é uma atividade criativa, que não pode considerar-se exclusivamente uma atividade técnica de aplicação de produções externas. [...]

8. O *pensamento prático* do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. [...]

9. Uma vez que não é possível ensinar o *pensamento prático*, a figura do supervisor ou tutor universitário adquire uma importância vital. [...]

10. [...] propõe-se criar escolas de *desenvolvimento profissional*, que estimulem projetos educativos de caráter inovador e que estejam dispostas a colaborar com as Universidades na formação de professores. [...]

11. [...] é necessário garantir a presença de formadores experientes, que desenvolvam um ensino reflexivo e que se preocupem com a inovação educativa e com a sua própria autoformação como profissionais. [...]

12. É necessário promover a integração nos problemas da prática dos conhecimentos derivados das ciências básicas e aplicadas. Simultaneamente é preciso criar espaço para um novo tipo de investigação sobre a vida complexa em sala de aula, sobre o *pensamento prático* do professor, sobre o seu conhecimento-na-ação, sobre o seu saber-fazer, sobre a sua reflexão-na-ação e sobre a sua reflexão sobre a ação [...] [1995, pp. 111-113].

Gómez reuniu, nesse campo conceptual, as idéias de vários autores, o que reflete mais claramente como deve ocorrer a formação do professor reflexivo. O ensino reflexivo, mesmo quando analisado por diferentes óticas teórico-metodológicas, dá ênfase às preocupações com a experiência pessoal e com o desenvolvimento profissional de professores.

Em analogia ao conceito de professor reflexivo, Alarcão (2001) desenvolve o conceito de "escola reflexiva". Nesta escola reflexiva, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem exigentes e estimulantes, um ambiente no qual os alunos possam desenvolver competências que lhes permitam conviver e interagir com outras pessoas na sociedade e, uma vez habituados a refletir, terão motivação para continuar a aprender e desenvolver novas pesquisas. É uma escola em que se pensa e se avalia seu projeto educativo e que gera conhecimentos sobre si própria, sobre os alunos e professores.

Essa escola reflexiva, segundo Tavares (2001, p. 31), "pressupõe uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação", e na qual as pessoas pensam, sentem e sofrem, agem e interagem entre si. De acordo com esse autor, essa escola tem seu foco de idéias difundidas por pesquisadores como Antonio Nóvoa, Zeichner, Donald Schön e tantos outros que, retomando as idéias de Dewey, buscam uma nova epistemologia que seja mais afetiva, emocional e mais humana. A escola que se quer reflexiva e emancipadora deve ser vivida cotidianamente, dimensionada em seu projeto político-pedagógico-curricular, acrescenta Brzezinski (2001). O currículo, nesse sentido, é encarado como guia, orientador da aprendizagem, é um currículo vivo e presente na ação dos professores e dos alunos.

4. ARGUMENTOS PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS IDÉIAS APRESENTADAS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

A leitura da bibliografia sobre a profissão docente conduziu-me a várias indagações as quais passarei a discutir e polemizar a seguir. Não são respostas prontas, mas, sim, alguns argumentos para iniciar novos debates.

Concordo com as idéias de Nóvoa de que é necessário um investimento na pessoa do professor e na sua profissão. Nessa perspectiva, essa formação constitui-se na busca de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, e os estudos sobre o ensino reflexivo têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento. No entanto, essas pesquisas, embora busquem entender a subjetividade e a profissionalidade do professor no processo educativo, a fazem sem considerar as condições histórico-sociais em que a profissão se desenvolve. Parece que o subjetivo de cada um é particular e único e pela interação entre os sujeitos é que se chega ao coletivo. Considero que a subjetividade é formada por sujeitos concretos que, apesar da singularidade, são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente.

Esses estudos muitas vezes nos seduzem, principalmente a nós psicólogos, que estamos sempre buscando compreender a subjetividade que se manifesta em toda ação humana. Porém, constato que Nóvoa, responsável pela difusão inicial dessa perspectiva no Brasil, assim como os demais autores que defendem uma formação reflexiva dos professores, trata de uma identidade que envolve o *eu* pessoal e o *eu* profissional, não superando esta vinculação. É preciso ir além deste aspecto. Essa identidade sofre e sofreu mutações decorrentes das condições históricas em que a educação está inserida. É um processo de construção do sujeito situado historicamente. Portanto, a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, com a revisão constante dos significados sociais da profissão e com o sentido que tem para cada membro dessa classe profissional o "ser professor".

A formação da identidade não é algo estático e que paira acima da vida humana e das condições materiais. Ela se forma dentro de um processo histórico-social, é fundada na relação com outros indivíduos, gerando novas identidades em constante processo de transformação. Concordo com Souza (1993, p. 77), que considera que as "relações face a face, intersubjetivas, interpessoais que o indivíduo desenvolve no seu cotidiano, são, desse modo, entendidas como o momento explicitado pelas relações sociais e históricas". A identidade não é só um conceito, mas sim uma construção sociocoletiva na qual a subjetividade se relaciona com a própria profissão.

Em relação à formação da personalidade, vemos que as condições objetivas da nossa sociedade estão promovendo o surgimento de determinadas características psicológicas que só podem ser compreendidas se considerarmos as demandas do contexto social em que os indivíduos vivem. Assim, conforme Barroco (2001, p. 137), "principalmente em épocas de transição de um modo de vida para outro, como parece estar ocorrendo, quando tudo parece efêmero e relativo, acirra-se a emergência de comportamentos pouco compreensíveis, se não forem postos em relação com a história e com a dinâmica social vigente". Urge, portanto, entender a personalidade do professor numa sociedade globalizada, guiada pelo ideário neoliberal.

Se considerarmos, como Martins (2001, p. 128), que a "personalidade é um processo resultante da síntese de aspectos objetivos e subjetivos, produto da atividade individual condicionada pela totalidade social, ou seja, a personalidade se institui enquanto autoconstrução da individualidade graças à atividade e consciência dotada de significados históricos", veremos que esta não pode ser desconsiderada nos estu-

dos sobre a profissão docente, pois o indivíduo se constitui por sua unidade com a sociedade. Para Martins, a personalidade do professor tem sido reconhecida, nos meios educacionais, como merecedora de atenção e análise, entretanto, o destaque a ela conferido parece, segundo essa autora, proporcional à ausência de uma sólida compreensão sobre si mesma. Portanto, se centrarmos nossos estudos sobre a profissão docente, considerando somente o *eu* pessoal e o *eu* profissional, deixaremos de considerar a historicidade que está presente na formação da personalidade.

Os estudos sobre o professor reflexivo têm em comum a oposição à racionalidade técnica e o fato de colocarem o professor no centro do debate nos meios educacionais. Os professores são encarados como "ativos" no processo pedagógico, tendo possibilidade de guiar suas práticas e ter seus saberes valorizados. Nóvoa (1999) destaca que políticos e intelectuais têm se unido para clamar pela valorização dos professores, pela dignificação da profissão docente, pelas mudanças de imagem do professor, por uma maior autonomia profissional e, mesmo, pela importância dos professores no "desafio do futuro". No entanto, reconhece que está havendo um "excesso dos discursos e uma pobreza das práticas" dos professores. A evidência dessa dicotomia entre o falar e o fazer leva-me a questionar: Será que partindo desses estudos, apresentados anteriormente, estaremos mesmo valorizando o processo ensino-aprendizagem, que deve ser o foco da escola? Será que estaremos colocando em destaque o tripé professor–aluno–conhecimento científico?

Candau (1996) faz uma crítica em relação aos estudos atuais sobre a profissão docente, afirmando que muitas dessas tendências privilegiam fenômenos psicossociais, focalizando o espaço intra-escolar, centradas em aspectos internos do próprio desenvolvimento profissional, relegando a segundo plano e até mesmo não levando em consideração as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão. Constata que, mesmo os autores que falam do mal-estar docente, não

fazem uma análise histórica de como o professor e a educação atingiram o nível atual. A autora destaca que, nesse momento político-social e educacional que vivenciamos, é fundamental discutir questões como: "que tipo de educação queremos promover?" e também "para que tipo de sociedade?". Embora essas abordagens tenham trazido enormes contribuições para se repensar a profissão docente, é necessário ter consciência dos seus limites e pontos nebulosos, o que, conforme discussão de Pimenta (2002), nem sempre tem acontecido.

Serrão (2002), nesse movimento de crítica, questiona as posições de Schön, enfatizando que há aspectos que configuram o trabalho do professor que são de ordem institucional e política, que não dependem exclusivamente de uma atitude reflexiva e crítica que tenha, por si só, condições de romper com uma prática profissional envolvida pela trama social complexa e contraditória. Essa autora acrescenta ainda, em sua análise, a impossibilidade de considerarmos o trabalho dos nossos professores e professoras como um ofício de artista ou artesão, como Schön propõe. Vivemos em uma realidade na qual os professores não são proprietários dos meios de produção e, conseqüentemente, dos produtos por eles produzidos. Eles necessitam, sim, vender o que têm: a força de trabalho. Para Serrão (2002, p. 158), tanto o artesão como o artista "[...] são proprietários dos meios de produção e do produto de seu trabalho e, nesta condição, vendedores das mercadorias que produziram – não da força de trabalho – de acordo com as condições necessárias aos respectivos processos de trabalho". Essa perspectiva do professor reflexivo, para essa autora, possui, portanto, limites que a própria forma de organização capitalista da sociedade impõe aos educadores.

Uma outra atitude de crítica pode ser constatada nas pesquisas que Gonçalves e Gonçalves (1998) fazem em relação aos estudos desenvolvidos por Shulman. Ponderam que, embora este autor defenda a importância de se observar o contexto em que a experiência pedagógica se desenvolve – aula, escola, família, comunidade, sociedade etc. –, é necessário ir além destes aspectos, considerando influências sociais, cul-

turais, éticas, políticas e estéticas na busca de um pleno desenvolvimento do profissional.

Fiorentini, Souza Jr. e Melo também questionam as idéias de Shulman. Entendem que "o problema acontece quando, na relação teoria e prática, concebemos o saber teórico ou aqueles oriundos da produção científica como verdadeiros e indubitáveis, diretamente aplicáveis na prática" (1998, p. 319). O referencial da prática é imprescindível para a significação dos conhecimentos teóricos e para mostrar que os conhecimentos em ação são "impregnados de elementos sociais, éticos, políticos, culturais, afetivos e emocionais", aspectos esses que não foram explorados por Shulman. O conhecimento teórico é fundamental para que os professores possam questionar, transformar ou mesmo negar esse conhecimento, pois "só negamos algo se o conhecemos profundamente" (idem, ibidem). Não é possível concordar que haja uma desvalorização dos conhecimentos científicos.

Voltando à crítica aos trabalhos de Schön, Ghedin (2002) ressalta como a grande crítica que se coloca contra esse autor não é, fundamentalmente, a realização prática de suas propostas, mas, sim, seus fundamentos pragmáticos. O que é central nos trabalhos de Donald Schön é a compreensão de que o conhecimento pode e vem da prática. Concordo que a prática é importante, mas não podemos prescindir do conhecimento teórico para analisar e modificar a prática pedagógica. Pimenta concorda com Ghedin nesse aspecto. Para esta pesquisadora, diversos autores, inclusive ela mesma, têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um praticismo decorrente dos estudos do professor reflexivo,

> [...] para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível "individualismo", fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão [PIMENTA, 2002, p. 22].

Esta autora comenta que o saber docente não é formado apenas pela prática, pois ele deve utilizar o aporte das teorias da educação. A teoria tem importância fundamental na formação dos professores, pois proporciona a eles possibilidades de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e também aqueles nos quais se inserem como profissionais da educação.

Um ponto obscuro que se destaca nas pesquisas realizadas para este estudo, refere-se ao próprio entendimento do que seja professor reflexivo. Na 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizada no ano 2000, Selma Garrido Pimenta levantou a necessidade de se ter um melhor esclarecimento sobre o conceito de professor reflexivo. Fala-se de reflexão, mas que reflexão é esta? Zeichner tenta avançar em relação ao entendimento individualizado e descontextualizado que Schön dá a esse termo, conforme vimos anteriormente, afirmando que o professor deve compreender as questões políticas e sociais que afetam o seu cotidiano, a sua prática e que estes podem tomar decisões que podem mudar a realidade e auxiliar na "luta pela justiça social". No entanto, ele deixa de tratar da função social da escola numa sociedade capitalista, conforme apontam Geraldi, Messias e Guerra (1998).

Zeichner não explicita a atuação do professor na mudança da consciência dos alunos, conforme vemos em Saviani (2003) e Oliveira (1996). Nesse sentido, Facci (1998, p. 22), baseada nesses autores, afirma que "a educação, por si só, não transforma diretamente a estrutura social. Para que isso aconteça é imprescindível a transformação da consciência dos que passam pela educação escolar". Esperar que os professores, individualmente, possam mudar as situações de injustiça e de exclusão que existem na sociedade é ter uma visão reducionista desta problemática.

Matos (1998, pp. 293-294), que entende a profissão professor como um termo de significação coletiva, discute "se realmente é possível formar o professor reflexivo" e, mais, será que a "reflexão encerra-se no próprio ser?". Para ele, a reflexão se desenvolve no diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo e a individualidade do ser humano se processa no meio social, assim como a formação de sua identidade. Refletir, portanto, é uma propriedade peculiar ao ser humano, mas essa reflexão se processa no encontro de múltiplas e diferenciadas relações. Ao mesmo tempo em que é individual, ela também é guiada pelo contexto social e histórico em que o indivíduo vive. Marx e Engels (1996, p. 56) afirmam que "as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias" e, se o homem é criativo e tem possibilidade de refletir, essa reflexão ocorre a partir do distanciamento, do ler, reler e intervir no curso de sua prática concreta. É a partir da vida real, na condição de ser humano concreto, que o professor pode refletir sobre sua prática de modo articulado e consciente.

O que tem acontecido com o conceito de professor reflexivo, segundo Pimenta (2002, p. 23), é um "oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo". O entendimento que se tem da reflexão, de acordo com essa autora, é que esta se constitui uma forma de superação dos problemas cotidianos vivificados pelos professores na prática pedagógica. Essa massificação do termo distancia o profissional de uma reflexão no sentido marxiano, dificultando o engajamento dos docentes em práticas mais críticas, reduzindo-o a um fazer técnico, a um praticismo, como citei anteriormente. O que caracteriza esse universo neoliberal que se apropriou desta perspectiva teórica é "o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta neste contexto" (PIMENTA, 2002, p. 43). Para essa autora, a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, inclusive nas reformas educacionais no Brasil, transforma o conceito professor reflexivo apenas em uma expressão da moda, uma vez que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, pois não se transforma em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissão professor e para a melhoria das condições escolares.

Em contrapartida, ao dar tanta ênfase ao processo de reflexão do professor, não estaríamos, de certo modo, mais uma vez, culpando o professor pelo caos em que se encontra a educação? Contreras (1997, p. 102) enfatiza que "a imagem habitual da reflexão como uma prática individual e a demanda de que os ensinantes devem refletir mais sobre sua prática levam a supor que é neles que recai a responsabilidade de resolver os problemas educativos". Se em épocas anteriores vimos e ainda hoje assistimos à culpabilização do fracasso escolar em termos individuais (ora o aluno, ora o professor, ora a escola), no que se refere ao trabalho do professor, também estamos assistindo à responsabilidade sendo transportada do nível social para o individual.

Como citei anteriormente, na literatura pesquisada, encontrei várias referências quanto à importância do desenvolvimento de competências no processo de formação de professores. Em documentos oficiais, como a *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior* (BRASIL, 2000), é possível constatar a valorização no desenvolvimento de competência. Essa proposta explicita as várias competências voltadas para a formação do professor reflexivo, apresentando-as como uma possibilidade para resolver os problemas da escola. Perrenoud também teoriza por esta via quando levanta a seguinte questão: "Vamos para a escola para adquirir conhecimentos ou desenvolver competências?". Nesta perspectiva, o que interessa é "passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento" (PERRENOUD, 1999, p. 54). Do meu ponto de vista, entendo que essa postura atende às exigências da globalização, do mundo do desemprego, do ideário liberal.

Lima (2002) também defende essa idéia, pois acredita que diante das diferentes formas de dominação e opressão impostas pela socie-

dade capitalista, o professor vê o seu emprego ameaçado e as conquistas adquiridas historicamente por sua classe social cada vez mais oprimidas. Para essa autora, esse procedimento repressivo da sociedade moderna ocorre pela manipulação sutil da dimensão subjetiva do ser humano, de seus desejos e aspirações. O capital, a forma como os preceitos neoliberais estão aglutinados ao mercado de trabalho, requer um trabalhador polivalente, com capacidade de adaptar-se a várias frentes de trabalho, com diversas competências para dar conta de atender às necessidades postas pelo espírito mercantilista. Maués (2002) enfatiza, nesse sentido, que a noção de competência voltada para responder às demandas do mercado de trabalho parece evidenciar uma relação direta entre essa noção e a lógica do mercado, uma vez que espera que os trabalhadores estejam aptos para resolver problemas e situações novas e imprevisíveis, isto é, que sejam possuidores de competências para tal.

Esta mesma lógica está presente no desenvolvimento de competências dos professores. Estes profissionais precisam estar preparados para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital. As políticas de formação em nível nacional, tendo como eixo nuclear o modelo de competências, de acordo com Maués (2002, p. 15), "apontam para uma formação vinculada à lógica mercantilista, voltada para uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro, é mais importante do que o homem enquanto sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história".

Além desta forma de compreensão do enfoque dado ao desenvolvimento de competências durante a formação do professor, chama-me a atenção o fato apresentado por Perrenoud quando afirma que é necessário relacionar os conteúdos escolares com a vida, para que as competências se estabeleçam. Tal posicionamento conduz à conotação de que a escola deve ficar apenas nos conhecimentos da vida cotidiana, numa individualidade em-si, conforme conceitos de Heller (1972, 1991). Acredito, no entanto, que o desafio da escola está em encaminhar os

indivíduos para refletir sobre os conhecimentos não-cotidianos, como a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política, conforme defende Duarte (1993, 1996).

Para Libâneo (1998, p. 28), o professor deveria "adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias". A tarefa de ensinar a pensar exige do professor o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de competências de ensinar. O professor necessita, então, aprender a regular as suas próprias atividades de pensamento. Essas idéias são contrárias a uma visão de escola que está sendo defendida neste livro, que parte do princípio de que o professor deve apropriar-se do conhecimento que ultrapassa o senso comum, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que seja possibilitado aos alunos não só terem acesso a ele como se situarem e se compreenderem dentro do processo social contemporâneo. Do meu ponto de vista, ser professor não significa somente ter determinadas competências, habilidades para levar o aluno a "aprender a aprender", ou mesmo, "aprender a desaprender para reaprender e empreender de forma diversa e a um nível qualitativamente diferente com base em métodos, estratégias, conteúdos e formas de organização, gestão e avaliação distintos", como propõe a escola reflexiva (TAVARES, 2001, p. 43).

Saviani (2002) evidencia que levar o aluno a "aprender a aprender" foi uma das finalidades da Escola Nova e aprender a fazer faz parte dos postulados da pedagogia tecnicista. Não estaríamos voltando, nesses aspectos, a valorizar a racionalidade técnica pelos parâmetros do individualismo? Mas, este movimento do entendimento do professor como profissional que reflete sobre a sua prática, que deve ter voz ativa, que deve valorizar os saberes que tem da sua experiência profissional, não se diz contrário ao tecnicismo? Contreras esclarece, nesse sentido, que

> Dado que a consideração do ensino como uma prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino tem encontrado uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo disfarçado numa vestimenta, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão. O raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo e, com esta nova linguagem, se reconstrói os procedimentos técnicos lineares de solução de problemas [...]. Isto permite que se lhe reconheçam, de fato, habilidades aos docentes, porém, sem haver conquistado uma maior capacidade de decisão e intervenção [1997, p. 101].

Para os adeptos da pedagogia do professor reflexivo, o "aprender a aprender" não está associado à racionalidade técnica, porque o "aprender a aprender" valoriza a construção do conhecimento a partir do indivíduo que aprende e a racionalidade técnica defenderia a transmissão autoritária do conhecimento. Miranda (2001) também enfatiza, como Contreras, a respeito deste tema, que há sempre o risco de que a valorização da prática possa ser absorvida como uma nova face da racionalidade técnica. Estas considerações, entretanto, acabam reforçando ainda mais a questão de que a teoria reflexiva voltada para a formação do professor valoriza muito mais as questões periféricas do "como" aprender do que questões básicas sobre "o que" e "por que" aprender.

Nos materiais que pesquisei, é dada muita ênfase à questão da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Reconheço que o conhecimento da prática é fundamental. Mas, conforme tenho enfatizado neste estudo, acredito que somente o conhecimento advindo da prática do professor, produzido no cotidiano da sala de aula, não é suficiente para uma prática que se quer transformadora. O conhecimento teórico-crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, é que serve de ferramenta para entender e significar a prática atual. Miranda evidencia que uma

> [...] filiação acrítica à formação do professor reflexivo/pesquisador, ao fazer corresponder teoria e prática, conhecimento sistematizado e senso comum, acaba contribuindo para estabelecer a prevalência da prática sobre a teoria e o senso comum sobre o conhecimento sistematizado, fortalecendo uma idéia de contraposição entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento do professor prático que deveria orientar essa formação [2001, p. 140].

Fazendo uma síntese dos argumentos para uma análise crítica dos pressupostos da formação reflexiva do professor, utilizando os estudos de Miranda (2001, pp. 141-142), pode-se afirmar que há riscos da incorporação acrítica dessa abordagem do professor reflexivo/pesquisador para o processo de formação de professores, que podem trazer as seguintes conseqüências:

1) colocar mais responsabilidade, e por que não dizer culpa, sobre os ombros dos professores pelos seus insucessos;
2) ao valorizar o processo de reflexão orientado para a ação, pode-se considerar que esta reflexão é sinônimo de resolução de problemas no espaço escolar;
3) ao negar a teoria como importante para o processo de reflexão, pode-se reduzir as possibilidades reais de reflexão do professor;
4) supor que o conhecimento é importante porque é útil e imediatamente útil na prática do professor pode reduzir, em grande parte, a possibilidade de o professor se aproximar de uma discussão que não esteja orientada a resolver um problema imediato que se coloca em sua prática;
5) contribuição para a desqualificação da universidade enquanto instância formadora de professores;
6) se servir de suporte na reforma curricular dos cursos de formação de professores, a prática da pesquisa pode converter-se em "ação esvaziada de significados se não lhe foi garantida uma

> formação teórica sólida, preocupada não com aspectos imediatos da vida escolar, mas também com as outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea".

O que se pode observar, lendo a bibliografia sobre a perspectiva do professor reflexivo/pesquisador, é que o movimento de crítica a estes estudos ainda é bastante embrionário. Parece-me que houve, num primeiro momento, uma adesão incondicional aos seus postulados, e agora estão começando a surgir vários questionamentos em relação a vários aspectos dessa teoria. Mesmo o professor José Carlos Libâneo, em reunião da ANPED, realizada no ano 2001, afirmou em sua exposição oral que é necessário rever esse tema. Essa questão também perpassa os textos da obra *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (PIMENTA & GHEDIN, 2002).

Nesta linha de raciocínio, pode-se levantar, ainda, o seguinte questionamento: Por que será que essa perspectiva teórica tem recebido tanto destaque nos meios educacionais? Por que o estudo do cotidiano, das histórias de vida (embora não tenha entrado neste mérito) vem agregando tantos adeptos?

Arce (2001a, p. 267) levanta a suposição de que a entrada destas teorias no Brasil e a sua utilização podem estar filiadas às produções neoliberais e pós-modernas presentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola. A autora argumenta que os preceitos neoliberais fornecem ao "professor um novo *status* enquanto técnico da aprendizagem, o de ser um profissional reflexivo, que não poderá, com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso". Ele não será chamado a teorizar: terá apenas que agir e refletir sobre a sua prática.

Acrescenta, ainda, que a formação do professor necessita estar embasada em fundamentos filosóficos, políticos, sociais, históricos, assim como em sólida formação didático-metodológica,

> visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado [ARCE, 2001a, p. 267].

A questão do conhecimento, mesmo quando tratada por autores da perspectiva do professor reflexivo, como Shulman, por exemplo, também não apresenta uma base histórica. Acabam tratando o conhecimento de modo descontextualizado, como se ele fosse independente da realidade histórico-social.

Valorizar a experiência dos alunos e a construção individual do conhecimento também é um aspecto prioritário numa prática pedagógica construtivista. Nessa breve exposição sobre o professor reflexivo, foi possível perceber que as idéias expostas conduzem a uma visão construtivista na qual o professor é encarado como facilitador da aprendizagem. Alarcão menciona que na perspectiva do professor reflexivo não se exclui

> [...] que o papel de facilitador que o formador desempenha não possa envolvê-lo num tipo de ensino mais tradicional, expositivo e que ele assuma, quando necessário, a função de comunicar informação, descrever teorias, discutir aplicações, exemplificar, etc. Mas, sempre que possível, deverá retomar as atividades que lhe são próprias e que consistem em demonstrar, questionar, aconselhar e exercer o espírito crítico [1996, p. 19].

Em relação a esse aspecto, podemos observar que a transmissão do conhecimento e o ato de ensinar deixaram de ser considerados importantes pela nova LDB, conforme reportagem da revista *Nova Escola* (PELEGRINI, 1999, p. 10): "Os professores não podem continuar atuando como transmissores de conhecimentos", afirma Iara Prado,

secretária de ensino fundamental do Ministério da Educação (MEC). Para ela, "o papel do docente será o de desenvolver a criatividade dos alunos, além de torná-los autônomos na busca e na utilização do conhecimento". O ato de ensinar, portanto, não cabe ao professor.

Alarcão (1996, p. 17) acrescenta, em relação a uma aproximação entre a concepção do professor reflexivo e a do construtivismo, que "por detrás da epistemologia da prática que Schön defende está uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objetiva e objetivante como a que subjaz ao racionalismo técnico". Garrido, Pimenta e Moura (2000) afirmam que o construtivismo contribuiu para o repensar da substituição do "trabalhador-executor pelo trabalhador-que-projeta", sem contudo, acrescento, oferecer-lhe as bases teóricas para tal ação.

Ainda a respeito da aproximação entre o construtivismo e a perspectiva do professor reflexivo, Zeichner parte da tradição desenvolvimentista, centrada no aluno, que tem seus fundamentos no construtivismo, ou seja, nas idéias piagetianas. De acordo com o ponto de vista deste autor, como vimos, o trabalho do professor é mais o de ajudar os seus alunos a construir saber do que se limitar à transmissão do conhecimento.

A formação reflexiva do professor dá a conotação de que o trabalho docente também deverá estar atrelado à prática dos alunos e que estes devem "aprender a aprender". O conhecimento, desta forma, depende única e exclusivamente do aluno, pois é ele quem, em última instância, tem potencial para desenvolver suas estruturas mentais. Professores e alunos, portanto, precisam ser valorizados nas suas experiências cotidianas, e o verbo "ensinar" passa a ser substituído por "construir". Construir conhecimento e não se apropriar da produção científica que os homens já tiveram necessidade e possibilidade de desenvolver.

Chakur (1995, 2000, 2001) também desvela pressupostos construtivistas nessa linha de estudos do professor reflexivo. Ela destaca que

há pelo menos três construções teóricas de Piaget que podem servir ao estudo da profissionalidade docente. São elas:

> o processo de equilibração das estruturas cognitivas, no qual são particularmente relevantes as noções de abstração reflexiva, níveis de desenvolvimento e formas de reação compensatória a elementos perturbadores; a teoria da tomada de consciência, em que se salientam as diferenças entre *o fazer e o compreender*, com seus mecanismos de regulação; e a teoria do desenvolvimento do juízo moral [CHAKUR, 2001, p. 73].

No livro *Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana*, Chakur (2001) explora esses postulados. Por meio de uma pesquisa realizada com 19 professores que lecionavam de 5ª a 8ª séries de uma escola pública de um bairro periférico da cidade de Araraquara (SP), tomando como base as idéias piagetianas, esta autora elabora os seguintes níveis de profissionalidade docente nas esferas da prática pedagógica, da autonomia e da identidade profissional do professor:

- nível I – profissionalidade fragmentada, com desvio de identidade, caracterizado pela prática reiterativa automatizada, pela heteronomia e pelo desvio de identidade;
- nível II – profissionalidade localizada, com semi-identidade, cujos traços mais gerais são a mobilidade pontual da prática, a semi-autonomia e a semi-identidade profissional;
- nível III – profissionalidade refletida, caracterizada pelo exercício profissional refletido, pela autonomia responsável e pela identidade profissional.

Para esta autora, o termo reflexão, tão presente na literatura sobre formação do professor, tem o mesmo sentido que lhe dá Piaget, isto é, que refletir sobre a prática vai além de pensar a ação num dado

momento, analisar seus resultados ou mesmo pensar a prática simplesmente de modo retroativo. Refletir, de acordo com Piaget, significa "buscar retrospectivamente o *como* e o *porquê* dos resultados obtidos e antecipar novas ações, recorrendo a regulagens ativas, próprias da tomada de consciência" (CHAKUR, 2001, p. 89).

A autora procura sistematizar informações para dar início a "um casamento feliz e duradouro entre a Psicologia Genética piagetiana e uma teoria do desenvolvimento profissional docente" (CHAKUR, 1995, p. 637). Um aspecto comum entre o construtivismo e os estudos sobre a profissão docente é a visão do professor como sujeito ativo e construtor de sua prática, conforme será visto no próximo item, que trata do entendimento do trabalho do professor a partir de uma perspectiva construtivista.

Para finalizar, meu objetivo, neste capítulo, foi apresentar teorias contemporâneas que colocam o professor como centro das discussões da prática pedagógica, e que, embora num primeiro momento demonstrem a busca de uma perspectiva crítica, acabam por tratar a profissão professor de forma desvinculada do desenvolvimento histórico da sociedade. Considero que as teorias abordadas tentam responder à necessidade de mudança histórica da nossa época, entretanto, elas acabam indo ao encontro dos ideários liberais que colocam apenas no indivíduo a responsabilidade pelos seus insucessos e sucessos, inclusive a possibilidade de estar excluído ou não do trabalho, e destacam o desenvolvimento de competências como a principal condição para garantir a inserção dos indivíduos no mercado produtivo.

Citando Ana Mercês Bahia Bock (2000, p. 27), que discute a visão de homem a partir do pensamento liberal, concretizada na figura do Barão de Münchhausen; poderia afirmar que esta é a visão "de um homem que pode sair do pântano puxando pelos seus próprios cabelos". Nesse sentido, os estudos sobre o professor seriam encerrados em torno do desenvolvimento da profissão, desconsiderando que esse profissional é um "ser que tem características forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações" (BOCK, 2000, p. 24). Só é possível estudar o homem a partir da idéia de sua condição humana e na qual a relação indivíduo–sociedade é encarada como uma relação dialética, em que um constitui o outro.

Voltando à epígrafe deste capítulo, em relação ao trabalho do professor: "A imagem ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse", parece-me que, ainda, não foi possível, com as teorias expostas, resgatar a valorização do professor como aquele que ensina.

CAPÍTULO • DOIS

O Professor e o Construtivismo

[...] a aprendizagem é uma atividade construtiva que os próprios estudantes têm que executar. A partir deste ponto de vista, então, a tarefa do educador não é ministrar conhecimento, mas fornecer aos estudantes oportunidades e incentivos para construí-lo[1].

Glasersfeld, 1995, p. 7

O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.

Piaget, 1978b, p. 225

No capítulo anterior abordei alguns aspectos da profissão docente, delineados na literatura que trata da formação reflexiva dos professores, e fiz uma aproximação desta perspectiva com o construtivismo. Neste capítulo, apresentarei como o trabalho do professor é compreendido no construtivismo.

A teoria do professor reflexivo e o construtivismo são, pode-se dizer, o que se encontra de mais "avançado", no sentido de ser atual, em termos de literatura que trata da formação e/ou atuação do professor na contemporaneidade. São estas perspectivas, juntamente com a psi-

1. "[...] learning is a constructive activity that the students themselves have to carry out. From this point of view, then, the task of the educator is not to dispense knowledge but to provide students with opportunities and incentives to build it up".

cologia histórico-cultural – que abordarei nos capítulos III e IV –, que estão sendo divulgadas nas escolas entre professores e, até mesmo, em documentos oficiais que tratam da educação. Considero importante refletir sobre estes temas, se temos como finalidade tentar entender por quais parâmetros está sendo feita a valorização do trabalho docente.

Meu objetivo, portanto, neste espaço, é apresentar algumas idéias gerais sobre o construtivismo e como a educação e o professor são analisados por essa corrente, buscando compreender até que ponto a escola e o trabalho do professor são valorizados nesta perspectiva teórica. Para tanto, num primeiro momento, farei uma breve exposição sobre a forma como as idéias de Piaget foram apropriadas para os meios educacionais; em seguida, discorrerei sobre os pressupostos filosóficos e epistemológicos da teoria piagetiana, assim como tratarei da proposta teórica, fundamentos que servirão de suporte para compreender o que compete à escola e ao professor no processo pedagógico.

Jean Piaget (1896-1980) é considerado o pai do construtivismo. O termo "construtivismo" nem sempre esteve presente na obra desse autor. Ele começou a empregá-lo nos últimos vinte anos da sua produção escrita, conforme Macedo (1994). O interesse desse pesquisador suíço era compreender: O que é conhecimento? Como conseguimos conhecer? Como o indivíduo passa de um menor conhecimento para um maior conhecimento? O que incitava as pesquisas de Piaget era compreender como se dava o conhecimento. Sua questão central era epistemológica, mas ele encarava a epistemologia como um ramo da ciência e não da filosofia, em relação à qual ele tinha grandes reservas. Ele afirma que "sonhara, pois, com uma 'epistemologia genética' que delimitaria os problemas do conhecimento centrando-se na questão de saber 'como se ampliam os conhecimentos'" (PIAGET, 1978c, p. 88).

Ferreiro afirma que Piaget é um autor "fora de série" porque:

> a) É *psicólogo*, mas não lhe interessa a psicologia em si, a não ser como maneira de alcançar uma visão transformadora da Epistemologia.

> b) É *biólogo*, mas não lhe interessa a biologia em si, a não ser como intermediária necessária para compreender a continuidade entre a adaptação biológica e a adaptação cognitiva.
>
> c) É um *psicólogo especializado em psicologia infantil* e, no entanto, não lhe interessa a criança em si; estuda a criança para compreender o pensamento adulto, mas não qualquer pensamento adulto e sim a versão mais rigorosa desse pensamento, aquela subjacente à prática histórica da ciência.
>
> d) É, básica e primordialmente, um *epistemólogo*, mas a epistemologia que ele propõe difere radicalmente das epistemologias correntes, tanto que os epistemólogos o rejeitam, acusando-o de fazer psicologismo (tanto quanto alguns psicólogos o rejeitam, acusando-o de fazer logicismo) [2001, p. 92].

A exploração, por Piaget, dos múltiplos aspectos da ciência moderna, comentados por Ferreiro, talvez explique em parte a diversidade de interpretações dadas pelos estudiosos da obra piagetiana ao termo construtivismo.

Fosnot (1998a, p. XI) afirma que o construtivismo "é uma teoria sobre conhecimento e aprendizagem; ele descreve tanto o que é 'saber' quanto como nós 'viemos a saber'". Para Luque, Ortega e Cubero (1998), o construtivismo é uma perspectiva epistemológica que tem como preocupação explicar o desenvolvimento humano, como se dão o processo de aprendizagem e as práticas informais e formais que facilitam as aprendizagens.

Miranda (2000, p. 24) dá a seguinte conotação para o termo construtivismo: "abordagem pedagógica contemporânea fundamentada em uma ou mais teorias psicológicas da aprendizagem ou do desenvolvimento e orientada pelo princípio de que o aluno, mediante sua ação e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento".

Neste estudo, o termo construtivismo será usado em referência à teoria de Piaget e de seus continuadores, independentemente das eventuais divergências, grandes ou pequenas, que possam existir entre es-

ses seguidores no tocante à fidelidade ou correção das interpretações da obra de Piaget.

1. A DIFUSÃO DAS IDÉIAS DE PIAGET NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Parrat-Dayan (1997) destaca que as leituras das obras de Piaget foram fundamentais para os pedagogos na caracterização do pensamento infantil como distinto do pensamento do adulto, tal a precisão com que este autor descreveu a mentalidade infantil. Nos meios educacionais, a partir da década de 1920, com a chamada Escola Nova, as idéias de Piaget começaram a ser divulgadas com muita ênfase. No entanto, Nogueira (1990) esclarece que já a partir de 1880 importantes instituições dedicadas ao ideário e à defesa da Escola Nova surgiram em vários lugares. Em 1896 foi instalada, junto à Universidade de Chicago, a "University of Chicago Elementary School", uma escola experimental organizada por John Dewey, onde ele testou suas teorias a respeito da aprendizagem da criança.

O objetivo da Escola Nova era rever as formas tradicionais de ensino. Lourenço Filho apresenta alguns princípios gerais desta tendência pedagógica.

> O primeiro princípio, porque constante em todos os sistemas renovados, é o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade. [...] O segundo princípio resulta da compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social. [...] O terceiro princípio abrange a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social. [...] um princípio final, qual seja o de que as características de cada indivíduo serão variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa [1967, pp. 246-248].

O que se buscava, inicialmente, era uma nova compreensão das necessidades da infância, alargando seus objetivos para o entendimento das funções da escola ante as novas exigências sociais. A pedagogia nova buscou na biologia e na psicologia bases teóricas para uma ação pedagógica que privilegiasse o aluno no processo educativo. De acordo com Lourenço Filho (1967), os conhecimentos da biologia deram os primeiros passos para o conhecimento objetivo da criança e a psicologia contribuiu, por seus estudos sobre as variações psicológicas no decorrer das idades, com a metodologia utilizada para investigar as diferenças individuais e com os modelos teóricos que explicam a gênese e a organização do comportamento humano.

A reflexão pedagógica, na passagem do século XIX para o século XX, questionava os pressupostos da Escola Tradicional e a postura do professor no centro, como aquele que transmite o conhecimento e que "impede a criança de descobrir a verdade por si mesma", atribuindo ao aluno um comportamento passivo no processo de ensino-aprendizagem (Parrat-Dayan & Tryphon, 1998).

Saviani explicita, com profundo espírito analítico, a que veio o escolanovismo, que desloca

> [...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia [2002, p. 9].

A ênfase passa a ser a criança, o respeito à sua individualidade; professor e conteúdos passam para um segundo plano. O aluno deve, portanto, construir seus conhecimentos, guiado por seus interesses e suas necessidades. Os defensores do escolanovismo tinham como crença que a escola poderia ser um instrumento adequado para a criação de uma sociedade solidária e cooperativa e acreditavam que a inovação pedagógica poderia mostrar melhores resultados na formação do que os obtidos pela Escola Tradicional.

Essa tendência pedagógica foi influenciada por pensadores norte-americanos e europeus, que tinham como objetivo oporem-se às práticas tradicionais, tão presentes nos meios educacionais. Dewey foi um dos expoentes que trouxe grande contribuição a esse movimento[2]. Ele pregava a atitude experimental, na qual a criança deveria aprender fazendo; também revelava os objetivos social e político das escolas, na perspectiva da democracia liberal norte-americana. Do seu ponto de vista, a educação era o "caminho do progresso e da reforma social" (Vasconcelos, 1996, p. 16).

Cunha (1996, p. 8), ao estabelecer algumas relações entre Dewey e Piaget, afirma que "enquanto Dewey buscava superar o impasse entre ensino tradicional e escola ativa no âmbito da pedagogia, Piaget se ocupava em formular bases teóricas, no terreno da psicologia, para sustentar a prática pedagógica renovadora". Ambos os autores situavam-se, todavia, no campo das reflexões sobre o ensino renovado, contrapondo-se à escola tradicional.

2. Cunha (2001b, p. 20) enfatiza a idéia de que Dewey buscava a superação da dicotomia da pedagogia tradicional e o movimento educacional renovador. No entanto, ele acredita que "não é pertinente atribuir à Escola Nova, de modo inequívoco e generalizante, a paternidade do ideário construtivista". A proposta deweyana para a educação, de acordo com este autor, é contrária a qualquer tipo de espontaneísmo, escolanovista ou construtivista, e também contrária a qualquer pedagogia que se contraponha à transmissão, pela escola, dos conhecimentos acumulados pela experiência humana. Não vou entrar nessa discussão, pelos limites que tenho em relação ao tema que estou desenvolvendo neste livro e também em virtude da necessidade de mais me aprofundar nos estudos sobre a concepção deweyana, mas considero fundamental situar o leitor em relação a essa visão. Maiores informações, no entanto, podem ser obtidas em Cunha (1996, 1998, 2001b) e também nas obras de Dewey, principalmente no livro *Experiência e educação* (1971), no qual fica bem clara a intervenção do professor no processo de aquisição do saber, por meio da experiência individual do aluno.

Piaget dá sustentação científica à Escola Ativa (Ferreiro, 2001; Parrat-Dayan & Tryphon, 1998; Vasconcelos, 1996, 1997), defendendo princípios como respeito à atividade do aluno, cooperação e solidariedade, autonomia e a importância do trabalho em grupo. As primeiras obras de Piaget que tratam desses temas, de acordo com Vasconcelos (1996, p. 259), "contribuíram com argumentação 'psicológica' e 'científica' para o projeto social escolanovista, o que significava sugerir que, desenvolvendo-se na escola a cooperação e a autonomia dos indivíduos, estariam criadas as bases para uma sociedade solidária e fraterna". No entanto, o movimento da Escola Nova não considerava as bases históricas da sociedade; é como se a escola, por si mesma, pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico. Nesse sentido, tomo de empréstimo os questionamentos de Vasconcelos:

> Será que o fato de se criarem condições para o desenvolvimento da cooperação e da reciprocidade, em sala de aula, significa que a escola possa tornar-se um instrumento poderoso de emancipação e de desalienação, a ponto de promover mudanças estruturais na sociedade? Como pode se desenvolver a verdadeira solidariedade, numa sociedade tão desigual, na qual a desigualdade é gerada nas relações de produção? Como pode se desenvolver a solidariedade numa sociedade na qual a mídia convida permanentemente ao mais absoluto individualismo? [1996, p. 262].

Como enfatiza Saviani (2002), o escolanovismo deslocou o eixo da preocupação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico, importando-se não com o aprendizado, mas sim com o "aprender a aprender". Voltando à epígrafe deste capítulo, pode-se dizer que

Piaget (1978b, p. 225) reforça esse princípio quando afirma que "o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola".

Esse lema, enfatizado na Escola Nova já no início do século XX, ainda se encontra presente nos documentos oficiais da nossa época. Mundialmente, conforme Duarte (2000a), ele se tornou uma das referências da educação no Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conhecido como Relatório Jacques Delors, que, no Brasil, foi publicado com o título *Educação: um tesouro a descobrir* e é amplamente utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Delors (1999), nesse livro, esclarece que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que são os pilares do conhecimento: aprender a conhecer – aquisição de instrumentos da compreensão; aprender a fazer – para poder agir sobre o meio; aprender a viver juntos; e finalmente, aprender a ser, aspecto essencial que integra os três pilares precedentes.

Soares (1997) reforça o posicionamento de que as idéias de Piaget têm sido utilizadas para fins de reformulação da escola. Vimos sua influência, primeiramente, nas experiências realizadas por educadores da Escola Nova; em seguida, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4.024/61), criou-se a oportunidade de executar novas propostas de ensino com subsídios nessa teoria e, no final dos anos de 1990, o Ministério da Educação (MEC) constituiu uma equipe, com assessoria de César Coll, construtivista espanhol, para elaborar os PCNs que foram publicados em 1998.

Ao fazer uma síntese sobre a difusão das idéias de Piaget no Brasil, Vasconcelos (1996, 1997) afirma que nos confrontamos com pesquisas fundamentadas nessa teoria nos mais variados aspectos. Até o início da década de 1980, a ênfase deu-se em relação aos aspectos estruturais da explicação genética, no que se refere aos estádios de desenvolvimento

cognitivo – sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto, lógico-formal –, depois dessa época, o interesse centrou-se nos aspectos funcionais da epistemologia genética – concepção construtivista e interacionista do desenvolvimento, principalmente a partir da divulgação das idéias psicolingüistas de Emilia Ferreiro.

Atualmente, o construtivismo configura-se como a maior corrente propulsora da difusão das idéias de Piaget no Brasil. Para Soares (1997), pode-se falar que, de uma forma geral, existem duas vertentes que direcionaram a recepção dessa perspectiva na nossa realidade: uma pedagógica, relacionada às pesquisas desenvolvidas no campo da psicologia da educação, e outra epistemológica relacionada à investigação sobre as relações entre a teoria de Piaget e os problemas de natureza psicológica.

Na Escola de Genebra, segundo Leite (1994), existem duas correntes de estudos:

a) pesquisas que enfocam a construção do conhecimento relativa a determinados conteúdos escolares específicos, como, por exemplo, é o caso de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, na Argentina, que centraram estudos relacionados à alfabetização;
b) pesquisas na área educacional, propriamente ditas, enfocando problemas específicos do processo ensino-aprendizagem em situações escolares, utilizando-se da teoria genética.

Desde a década de 1990, os trabalhos da equipe liderada por César Coll, em Barcelona, têm suscitado pesquisas neste sentido, em que os principais temas são: a interação professor–aluno no processo pedagógico; a interação entre os alunos; as estratégias de aprendizagem; os estilos de ensino e outros assuntos deste gênero.

No entanto, podemos entender, de acordo com a literatura consultada, que nem sempre o construtivismo parte somente das idéias de Piaget. Coll (1998a, p. 164), por exemplo, esclarece que seria convenien-

te "[...] reservar o termo construtivismo para um determinado enfoque ou paradigma explicativo do psiquismo humano compartilhado por diferentes teorias psicológicas, entre as quais naturalmente se encontram algumas das atuais teorias mais aceitas sobre desenvolvimento e aprendizagem". O autor defende a posição de que é importante utilizar conhecimentos de várias teorias, pois considera que no momento atual a psicologia da educação ainda não possui "um marco teórico unificado e coerente que permita dar conta dos múltiplos e complexos aspectos implicados nos processos de crescimento pessoal e da influência exercida sobre eles pelas atividades educativas escolares" (Coll, 1998b, p. 49).

César Coll (2000), quando propõe o construtivismo nesta forma, afirma que não está utilizando o ecletismo, mas busca, em diferentes perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem, alguns princípios que são selecionados a partir de uma análise sobre a natureza, as funções e as características da educação escolar. Do ponto de vista desse estudioso, nenhuma teoria, por si só, daria conta de compreender os diversos fatores e dimensões implicados nos processos escolares de ensino e de aprendizagem.

A partir de um quadro feito pelo autor (Coll, 2000, p. 390), as principais teorias do desenvolvimento humano, que estão na base da sua concepção construtivista, são as seguintes:

a) teoria genética do desenvolvimento intelectual – competência cognitiva e capacidade de aprendizagem, atividade mental construtiva e a equilibração dos esquemas e das estruturas;
b) teorias do processamento humano da informação – aprendizagem e organização do conhecimento na memória, esquemas de conhecimento;
c) teoria da assimilação – o conceito de aprendizagem significativa e as condições para uma aprendizagem significativa;
d) os componentes afetivos – relacionais e psicossociais do desenvolvimento e da aprendizagem;

e) a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem – a zona de desenvolvimento próximo e os mecanismos de influência educativa.

Os autores, portanto, contemplados em seus estudos e mesmo em propostas curriculares por ele elaboradas, são os seguintes: Jean Piaget e seus colaboradores da Escola de Genebra; Vigotski, Luria e Leontiev e seguidores, tais como Wertsch, Forman e Cazden, que formulam a teoria da atividade; Michel Cole e colaboradores do Laboratory of Comparative Human Cognition, da Universidade de Califórnia, que apresentam teses da psicologia cultural; Ausubel, que elaborou a teoria da aprendizagem verbal significativa e seu prolongamento na teoria da assimilação por Mayer; Anderson, Norman, Rumelhart, Minsky etc., que tratam da teoria dos esquemas; Merril e Reigeluth, que desenvolvem a teoria da elaboração. Coll (1998b) faz uma síntese da contribuição desses autores e do seu ponto de vista; a concepção defendida por ele integra vários princípios explicativos que são compatíveis por compartilharem uma visão construtivista do funcionamento psicológico das pessoas. Segundo Carvalho (2001), a perspectiva educacional proposta por Coll é bastante heterodoxa, mas isso não significa que haja uma grande distância entre suas posições e as de Piaget.

Neste mesmo caminho da utilização de várias teorias para compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem, encontram-se os estudos de Matui (1995). Este autor busca o aporte teórico dos estudos de Wallon, Vigotski e Piaget para o desenvolvimento do construtivismo. Ele entende que o interacionismo é uma grande base para a integração de Piaget, Vigotski e Wallon e afirma que "[...] Piaget, Vygotsky e Wallon não divergem quanto a questões fundamentais do interacionismo e do construtivismo. As diferenças são periféricas e muitas vezes formais" (p. 148). Jiron Matui enfatiza que não há um confronto entre esses autores, e que o verdadeiro confronto se dá entre racionalistas, empiristas ou ainda entre empiristas e construtivistas: "Fora

disso, não há confronto epistemológico" (p. 35). Discordo terminantemente desta afirmação, uma vez que considero que a visão de homem, de mundo e sociedade, implícita em cada postulado teórico, dirige todo o entendimento que daremos ao processo do desenvolvimento do psiquismo humano no processo educativo.

Hernández (1998, p. 134), em relação às várias teorias que foram sendo agregadas ao construtivismo, levanta as seguintes considerações: "Quantos construtivismos existem? Tantos quantas forem as categorias que se queiram enfatizar. Que ênfase? Tantos quantos forem os 'pólos' das principais antinomias educativas". O que existe, na perspectiva desse autor, são diversos "rótulos e aproximações do conceito construtivista", baseados em autores como Piaget, Ausubel, Vitgoski, Bruner, Wittrocka, Brown, Collins e Duguid, Grupo de Cognição e Tecnologia de Vanderbilt (CTGV), Harel e Papert, Spiro e colaboradores, Cunninghan, Perkins. O construtivismo, para Hernández, tem diferentes graus e matizes, produto da intensidade e dos enfoques adotados, que são explicados pelos distintos aspectos que abrange.

Como citei no início deste capítulo, não posso dizer que existe um significado unívoco do termo construtivismo, pois, quando utilizado em educação, ele "nem sempre denota uma posição inequívoca ou um claro conjunto de valores, procedimentos e conceitos necessariamente compartilhados pelos que se afirmam seus seguidores" (CARVALHO, 2001, p. 40). Portanto, pelo que foi exposto, pode-se deduzir quão difícil é falar sobre construtivismo no momento atual. Ao fazer tal empreitada, fica a seguinte questão: De qual construtivismo estamos falando? Como classificar os diversos autores que falam desta perspectiva?

Essa é uma questão por demais complexa, mas não é possível deixar de mencionar a preocupação que se tem com o "ecletismo mascarado" em algumas concepções construtivistas, ou mesmo o "ecletismo pragmático" de César Coll, comentado por Duarte (2000a). O que é claro em Piaget é que em suas obras, como veremos no decorrer deste capítulo, não há preocupação com a questão histórica. A falta de historicidade no construtivismo é destacada por Duarte (1996, 2000a, 2000b) em suas análises sobre essa tendência.

É inegável que o construtivismo está amplamente divulgado. Nesse sentido, Rossler (2000, pp. 5-6) faz uma análise do processo de sedução dessa tendência e afirma que há uma relação entre a presença da sedução e o fenômeno dos modismos presentes na educação. O modismo, para esse autor, tomando como pressuposto as idéias da filósofa russa Agnes Heller, seria uma forma "alienada da orientação da sociedade para o futuro. [...] Em outras palavras, um olhar alienado para aquilo que se apresenta como o que há de novo na sociedade". A idéia de que o construtivismo seria uma "novidade" em educação certamente desempenhou e desempenha um importante papel em sua difusão.

A sedução do construtivismo se explica, de acordo com esse autor, por três características: por ser tomado como um modelo crítico – o que na realidade não é, conforme veremos neste capítulo; por trazer respostas concretas sobre o que fazer no dia-a-dia na sala de aula; e, por fim, por ser investido de prestígio científico, como a teoria de Piaget. Rossler (2000, p. 16) argumenta ainda que "[...] o ideário construtivista seduziria por aproximar-se a elementos fortemente ideológicos e sedutores difundidos no cotidiano alienado da nossa sociedade capitalista contemporânea". Haveria, por parte dos educadores, uma relação com a teoria baseada no pragmatismo, no espontaneísmo, sem uma reflexão crítica sobre os pressupostos teóricos do construtivismo. O processo de sedução revela, portanto, o grau de alienação que os educadores estão vivendo, que não permite uma análise crítica dos "modismos" que se interpõem na prática pedagógica.

Se fizermos uma leitura dos PCNs, e mesmo dos livros lançados recentemente sobre o construtivismo e a formação reflexiva dos professores, ficamos bastante seduzidos pela sua estrutura maniqueísta de argumentação, pelo ecletismo, como se pudéssemos lançar mão de diferentes perspectivas teóricas, com fundamentos filosófico-metodológicos divergentes (e mesmo opostos em muitas ocasiões) para compreender

os fenômenos presentes na educação. Dessa forma, deixaríamos de ir às raízes de tal perspectiva teórica, utilizando chavões e mesclando aspectos dessa ou daquela teoria.

2. PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Os fundamentos filosóficos e epistemológicos, na teoria de Piaget, nem sempre ficam muito claros e, também, são de grande complexidade. A matriz principal de suas pesquisas é a biologia e embora, muitas vezes, esse autor seja apontado como filósofo, ele denomina-se um "antigo futuro ex-filósofo" (PIAGET, 1978c, p. 88) que faz um esforço para não ser filósofo, conforme afirma em sua obra *Estudos sociológicos* (PIAGET, 1973b).

Kesselring levanta os seguintes aspectos da produção de Piaget relacionados com a filosofia:

> 1. Piaget enfatizou o fato de que todas as questões fundamentais que examinou no campo da psicologia da criança lhe teriam sido sugeridas pela filosofia [...].
> 2. Toda a teoria do conhecimento do pesquisador suíço gira em torno do problema clássico da filosofia referente à concordância entre o ser e o pensar, entre o conhecimento e a questão da verdade [...].
> 3. Uma parte da obra de Piaget gira em torno do *problema das condições da possibilidade do conhecimento humano*, ou seja, uma das questões fundamentais da teoria do conhecimento de Immanuel Kant (1724-1804) [...].
> 4. A teoria de Piaget apresenta semelhanças surpreendentes com outras teorias filosóficas que não a de Kant. Cito dois exemplos: a teoria da forma de Aristóteles e a dialética de Hegel. Nos dois casos, o psicólogo suíço não buscou intencionalmente esse parentesco [...].

> 5. Finalmente, Piaget trabalha com uma série de pressuposições que inequivocamente são de natureza filosófica, mas que via de regra são tratadas com reservas senão com ceticismo pelos cientistas naturais (e o psicólogo de Genebra se enquadra entre esses), porque as razões em que se baseiam são de natureza especulativa, não estando cientificamente validadas [1997, pp. 21-25].

Kesselring (1997) afirma que, do ponto de vista filosófico, a epistemologia genética foi muito importante.

Bárbara Freitag (1990), no artigo "Razão teórica e razão prática: Kant e Piaget", discute a influência da teoria kantiana sobre o pensamento de Jean Piaget. Segundo ela, Piaget faz várias referências a Kant em suas obras, mas em nenhum momento esclarece a influência que teve a teoria do conhecimento na sua produção. A esse respeito, Palangana (1994) afirma que a postura filosófica do autor, explícita em alguns momentos, mas na maioria das vezes implícita em suas obras, mostra que ele recebeu influência, além da teoria kantiana, da fenomelogia husserliana, do evolucionismo bergsoniano e do estruturalismo. Esta última corrente, a estruturalista, pode ser considerada a de maior influência sobre esse teórico, pois, baseado na teoria, Piaget dedicou-se a escrever o livro *O estruturalismo*, publicado no Brasil em 1970.

Uma citação de Piaget, retirada de Elkind (1978, p. 36), deixa muito claro que toda construção teórica é sempre precedida de estudos realizados por outros autores: "O grande homem que, em qualquer época, parece estar lançando alguma nova linha de pensamento é simplesmente a interseção ou síntese de idéias que foram desenvolvidas e apuradas por um processo contínuo de cooperação". Nesses termos, os estudos de Elkind levantam os seguintes precursores da produção teórica piagetiana:

a) precursores filosóficos: Aristóteles, Kant, Hegel;
b) precursores da biologia: Lamarck e Darwin;

c) precursores da psicologia: psicólogos da *gestalt* – Köher, Koffka, Wertheimer e Lewin –, James Mark Baldwin, G. Stanley Hall, Alfred Binet, Edouard Claparède e Pierre Bovet e Henri Wallon;
d) precursores em educação: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori e John Dewey.

A impressão que se tem lendo as obras de Piaget é que ele não tinha a preocupação em assumir esta ou aquela postura filosófica, colocando-se numa posição de que seu interesse era puramente científico. Vigotski, referindo-se a este aspecto em relação à obra de Piaget, faz uma crítica ao seu relativismo.

> Piaget não conseguiu e, no fundo, não poderia conseguir evitar construções filosóficas, uma vez que a própria ausência de filosofia é uma filosofia perfeitamente definida. A tentativa de permanecer inteiramente nos limites do empirismo puro caracteriza toda a investigação de Piaget. O temor de relacionar-se a algum sistema filosófico preconcebido já é, em si, o sintoma de determinada concepção filosófica do mundo [...] [VIGOTSKI, 2000a, p. 74].

Piaget, em *Sabedoria e ilusões da filosofia*, comenta que foi, certa vez, classificado por um filósofo como positivista. No entanto, ele critica esse "enquadramento", dizendo que não tinha nada de positivista, a não ser o fato de que se ocupava de fatos "positivos". A essa crítica ele respondeu:

> O positivismo, dizia-lhe eu, é uma certa forma de epistemologia que ignora ou subestima a atividade do sujeito em proveito unicamente da constatação ou da generalização das leis constatadas: ora, tudo o que encontro mostra-me o papel das atividades do sujeito e a necessidade racional da explicação causal [1978c, p. 80].

3. PROPOSTA TEÓRICA

A epistemologia genética é uma teoria do conhecimento que tem como interesse pesquisar como o homem produz conhecimento. Interessava a Piaget compreender como o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento físico, por exemplo, ocorrem em sua origem e desenvolvimento. A característica básica dessa epistemologia é procurar descobrir, experimentalmente, as origens dos diversos tipos de conhecimento, desde suas formas elementares, seguindo seu desenvolvimento nos níveis posteriores, até o pensamento científico.

A epistemologia genética é necessariamente de natureza interdisciplinar.

> A primeira regra da epistemologia genética é, pois, uma regra de colaboração: sendo o problema o de estudar como aumentam os conhecimentos, temos então, em cada questão particular, de fazer cooperar psicólogos que estudam o desenvolvimento como tal, lógicos que formalizam as etapas ou estados de equilíbrio momentâneo deste desenvolvimento e especialistas da ciência, que se dedicam ao domínio considerado; acrescentar-se-ão, naturalmente, matemáticos que asseguram a ligação entre a lógica e o domínio em questão e especialistas em cibernética que garantem a ligação entre a psicologia e a lógica [PIAGET, 1973c, p. 14].

A aquisição do conhecimento é entendida por Piaget como um processo e não um fato. Um processo que para ser compreendido precisa do auxílio de outras ciências. Piaget deu grande ênfase aos aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento, extraindo das ciências naturais, de caráter evolucionista, os fundamentos para a sua teoria. Da biologia, da qual partiu sua formação, ele transfere, para o processo de desenvolvimento intelectual, o conceito de adaptação. Esse conceito, conforme Glasersfeld (1998), origina-se da biologia e indica um

relacionamento específico entre organismos vivos, ou espécies, e seu ambiente. Isso significa que eles conseguiram sobreviver às condições e adversidades que o meio provocou; "em outras palavras, eles conseguiram fazer evoluir uma forma de ajuste, ou como eu prefiro dizer, suas características físicas e seus modos de comportamento provaram, até o momento, ser viáveis no seu ambiente" (GLASERSFELD, 1998, p. 20). O desenvolvimento intelectual é determinado pela *interação* do sujeito com o meio.

Nesse aspecto, a teoria de Piaget contrapõe-se ao empirismo, que afirma que o desenvolvimento intelectual é determinado pelo meio, e ao racionalismo, que afirma que o desenvolvimento intelectual é determinado pela percepção. Segundo Corazza (1994, p. 122), "Piaget 'tenta' realizar uma síntese epistemológica entre o Racionalismo e o Empirismo".

O desenvolvimento cognitivo é um processo interativo e construtivo. A partir da interação do indivíduo com o meio, sobre os objetos, é construído seu conhecimento. Todo conhecimento implica uma parte que é fornecida pelo objeto, que possui propriedades físicas, sociais e culturais, e uma parte disponibilizada pelo sujeito, como a organização de seus esquemas e assimilações. Cunha assevera que na relação entre sujeito e objeto,

> O Objeto exerce pressão perturbadora sobre o Sujeito, contribuindo para fornecer-lhe motivação interna e criar seu envolvimento pessoal com o Objeto, do que resulta o impulso para a ação. Em segundo lugar, temos a atividade do Sujeito, que se traduz propriamente em atitudes de busca, desvendamento, pesquisa, enfim ação sobre o Objeto a ser conhecido [2000, p. 74].

É a ação, segundo Coll e Gillieron (1987), que assegura a continuidade entre as formas biológicas e as formas do pensamento. É na ação,

ou seja, na interação entre os seres humanos e os objetos, que se constrói o pensamento. Para Piaget,

> [...] os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos externos [1973a, p. 40].

O conhecimento não é uma cópia do real, mas sim uma ação sobre a realidade que leva à sua compreensão. O sujeito constrói conhecimento à medida que se adapta à realidade por meio de suas ações. Nessa perspectiva, o que nós vemos, ouvimos, sentimos, isto é, o mundo sensorial, é resultante das próprias atividades perceptivas dos indivíduos, específicas dos seus modos de perceber e conceber, portanto, de acordo com Glasersfeld (1998, p. 21), "quando Piaget fala de interação, isso não implica um organismo que interage com objetos como eles realmente são, mas, antes, um sujeito cognitivo que está lidando com estruturas perceptivas e conceituais anteriormente construídas".

A interação entre o sujeito e o mundo ocorre por meio de um processo de assimilação e acomodação. Assimilar significa incorporar as coisas ou pessoas à atividade própria do sujeito, no sentido de integração às estruturas prévias; acomodar é reajustar as estruturas em função das resistências que o objeto oferece à sua assimilação pelas estruturas do sujeito. Para Piaget (1973a), não há assimilação sem acomodação, nem acomodação sem assimilação. O meio desencadeia ajustamentos ativos e não simplesmente o registro de impressões.

O conhecimento elementar, para Piaget,

> [...] jamais é resultado de simples impressão, depositada pelos objetos nos órgãos sensoriais, mas é sempre devido a uma assimilação ativa do sujeito,

> que incorpora os objetos aos seus esquemas sensórios-motores, isto é, àquelas de suas ações capazes de se reproduzir e se combinar entre si. A aprendizagem em função da experiência não é, pois, devida a pressões passivamente suportadas pelo sujeito, mas à acomodação de seus esquemas de assimilação. Certo equilíbrio entre a assimilação dos objetos à atividade do sujeito e a acomodação desta atividade aos objetos, constitui assim o ponto de partida de todo conhecimento e se apresenta primeiramente sob a forma de relação complexa entre o sujeito e os objetos, o que exclui, simultaneamente, toda interpretação puramente empirista ou puramente apriorista do mecanismo cognitivo [1973c, p. 114].

A adaptação é o equilíbrio das assimilações e acomodações. Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico é comparável ao crescimento orgânico, pois, como este, orienta-se para o equilíbrio. Piaget (1967, p. 11) esclarece que o desenvolvimento mental "é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior". Ele aparecerá, em sua organização progressiva, como uma adaptação mais precisa à realidade. Essa adaptação à realidade acontece em quatro estágios de desenvolvimento: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operacional (2 a 6 anos); de operações concretas (6 a 11 anos); de operações formais (11 a 15 anos). Piaget (1967) afirma que cada estágio é caracterizado pelo surgimento de estruturas originais, cuja construção o diferencia dos estágios anteriores. O fundamental dessas construções sucessivas permanece como subestruturas no decorrer dos estágios ulteriores.

Essas etapas de desenvolvimento são caracterizadas por sua ordem de sucessão fixa, mas não é possível determinar uma data cronológica constante. As idades podem variar de uma sociedade a outra, mas a ordem de sucessão é constante. Ela é sempre a mesma e, para atingir um certo estágio, é necessário ter construído as estruturas preliminares que permitem progredir mais (Piaget, 1978b).

Para Piaget, no terreno da inteligência, falamos de estágios quando são satisfeitas as seguintes condições:

> 1) seja constante a sucessão dos comportamentos, independentemente das acelerações ou retardamentos que podem modificar as idades cronológicas médias em função da experiência adquirida e do meio social (como das aptidões individuais); 2) seja definida cada fase não por uma propriedade simplesmente dominante mas por uma estrutura de conjunto, que caracterize todos os comportamentos novos próprios dessa fase; 3) essas estruturas apresentem um processo de integração tal que cada uma delas seja preparada pela precedente e se integre na seguinte [1973a, p. 28].

A forma como se apresentam os estágios do desenvolvimento da inteligência demonstra o aspecto evolucionista da teoria de Piaget. A tendência à construção de estruturas cada vez mais elaboradas em cada estágio subseqüente do desenvolvimento tem uma base biológica, portanto, segundo Coll e Gillieron (1987), um caráter universal.

Existem quatro grupos de fatores que exercem papel indispensável na ordem invariante da sucessão de estágios. O primeiro deles são os fatores biológicos, referindo-se ao crescimento orgânico e, especialmente, à maturação do sistema nervoso e pelos sistemas endócrinos; são os fatores hereditários do desenvolvimento.

O segundo fator fundamental é a experiência com objetos, considerando-se a importância do exercício e das experiências física e lógico-matemática na ação efetuada sobre os objetos. Piaget e Inhelder (1980) afirmam que a experiência física consiste na ação sobre o objeto, para dele abstrair as propriedades, como, por exemplo, comparar dois pesos independentemente dos volumes; já a experiência lógico-matemática consiste em agir sobre o objeto, para desta forma conhecer o resultado da coordenação das ações.

O terceiro fator do desenvolvimento mental é o das interações e transmissões sociais. No processo de socialização, indivíduo e socie-

dade estão em constante interação. Mesmo no caso das transmissões nas quais o sujeito parece mais receptivo como, por exemplo, a transmissão escolar, "a ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados" (PIAGET & INHELDER, 1980, p. 134).

Os três fatores, por si só, não explicam como ocorre o processo de desenvolvimento mental. Um quarto fator, a equilibração, desempenha uma função fundamental no processo de desenvolvimento, sendo o alicerce de toda a teoria de Piaget e sendo, também, necessário para explicar os demais fatores citados. A equilibração, ou auto-regulação, pode ser entendida como "uma seqüência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulagem ao mesmo tempo retroativa (sistema de anéis ou *feedbacks*) e antecipadora, que constitui um sistema permanente de tais compensações" (PIAGET & INHELDER, 1980, p. 134).

Quando a assimilação e a acomodação estão em harmonia, pode-se dizer que o sujeito está em equilíbrio. Caso surja uma nova situação e as estruturas operatórias sejam insuficientes para lidar com a situação, ocorre um processo de desequilíbrio. Portanto, será necessária uma outra adaptação às novas circunstâncias, na busca de um estado de equilíbrio superior. Esse processo de equilibração e desequilibração é que promove a construção e o progresso do conhecimento em cada estágio de desenvolvimento. A equilibração é necessária para conciliar as contribuições da maturação, da experiência com os objetos e da experiência social.

O ponto fundamental da teoria de Piaget, para La Taille (1992), é que a inteligência caminha para o equilíbrio. Este é o centro da inspiração biológica de Piaget e também é a explicação da seqüência de estágios. O desenvolvimento é um caminhar rumo ao equilíbrio, um caminhar que é característico de todo e qualquer indivíduo, seja qual for o sexo, a idade ou a cultura.

Costa (2002, p. 49) acrescenta, nesse sentido, que a categoria universal desta teoria, proposta como uma grande hipótese sobre a construção da inteligência, oferece parâmetros que contêm elementos mínimos geradores de construções variadas e formas diferenciadas de organização e equilibração. As estruturas da inteligência, segundo essa autora, comportam variações de aprendizagem, modalidades de equilibração, particularidades de um universal. Assim, as estruturas estão sujeitas a "uma pluralidade de combinações não previsíveis, partindo de uma elaboração da lei que rege os movimentos de cada estrutura da inteligência enquanto estrutura a ser construída". O ser humano, numa abordagem piagetiana, possui filogeneticamente condições de produzir e ampliar os processos de assimilação e acomodação em contato com o objeto, construindo a inteligência como produção de sua ontogênese.

Piaget e Inhelder (1980, p. 135) comentam que se pode ter a impressão, quando são relatados os fatores de desenvolvimento, que as questões da afetividade e da motivação são desconsideradas. No entanto, no entender desses autores, "[...] os fatores dinâmicos fornecem a chave de todo o desenvolvimento mental, e são, afinal de contas, as necessidades de crescer, afirmar-se, amar e ser valorizado que constituem os motores da própria inteligência, tanto quanto das condutas em sua totalidade e em sua crescente complexidade". A afetividade constitui a fonte das condutas, e o aspecto cognitivo refere-se apenas às estruturas. Costa (2002) enfatiza que, no entendimento de Piaget, o desenvolvimento afetivo e social se processa paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, pois, conforme a criança apresenta novas condições de ações provenientes de seu desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento afetivo e social também apresenta novas possibilidades.

Os conhecimentos próprios dos seres humanos são construídos por meio de um processo ativo, um processo de autoconstrução contínuo. A idéia básica do construtivismo é sintetizada por Coll da seguinte forma:

> [...] o ato do conhecimento consiste na apropriação progressiva do objeto pelo sujeito, de tal maneira que a assimilação do primeiro às estruturas do segundo é indissociável da acomodação destas últimas às características próprias do objeto; o caráter construtivo do conhecimento se refere tanto ao sujeito que conhece como ao objeto conhecido; ambos aparecem como resultado de um processo permanente de construção [1987, p. 186].

Uma hipótese relacionada à construção do conhecimento, nesta teoria, conforme Corazza (1994), é que a produção individual do conhecimento é análoga aos mecanismos sócio-históricos utilizados pela humanidade no processo de conhecimento. Dessa forma, a ontogênese repete a filogênese. Esta é uma idéia bastante difundida quando se enfoca o construtivismo, no entanto, La Taille (1992, p. 112) afirma que, quando se enuncia tal hipótese, "significa apenas dizer (e já é muito) que a construção do conhecimento se processa através de certos mecanismos, iguais para todos os seres humanos, e que, portanto, possuem um grau de independência em relação às variáveis sócio-históricas". Assim, pode-se concluir que todos os indivíduos, independentemente da cultura e da realidade social em que vivem, desenvolverão as estruturas mentais, passarão pelos estágios de desenvolvimento da inteligência propostos por Piaget.

Becker (1994) esclarece que a epistemologia genética não tem o objetivo de explicar como se desenvolve a totalidade social; sua preocupação é explicar como essa totalidade age no indivíduo e como exerce sua ação a partir das construções já realizadas pelo indivíduo, construções estas que passam a funcionar como condições *a priori* de toda a socialização. Porém, Piaget entendia que os mesmos processos de equilibração determinantes do desenvolvimento da inteligência estariam presentes nas estruturas sociais.

Piaget pensava o social e suas influências sobre os indivíduos pela perspectiva da ética. De acordo com La Taille (1992), a teoria do pesquisador suíço é limitada, pois mesmo quando ele fala de cultura não

se remete a temas tais como: determinadas ideologias, religiões, classes sociais, sistema econômico, processo de escolarização, características da linguagem de etnias diferentes etc. Afirmar que o homem é social não significa explicar como os fatores sociais interferem no desenvolvimento intelectual. Quando fala em social, Piaget está preocupado com a oposição entre coação e cooperação.

Duarte (2000a) ressalta que a questão do social em Piaget acaba sendo reduzida somente às interações sociais entre os indivíduos, interações estas realizadas na forma de cooperação ou não. Segundo Duarte, Piaget não analisa as relações de determinação entre as relações sociais e o desenvolvimento intelectual. Piaget não só afirma a ausência do social na sua teoria como não o incorpora na origem do desenvolvimento da individualidade humana, na essência do desenvolvimento do psiquismo. Ele refere-se ao social como algo externo a esse desenvolvimento: nessa perspectiva, o processo de socialização seria aquele por meio do qual o que é natural ao indivíduo vai cedendo terreno ao que é imposto pela sociedade. A grande ênfase na teoria de Piaget está no aspecto individual, na ação do sujeito sobre o meio. O desenvolvimento psíquico parte do nível individual para o social, como se constata na teoria piagetiana em relação ao desenvolvimento da linguagem, que primeiramente é egocêntrica para depois se tornar socializada.

Reforçando a crítica ao fato de que a noção de conhecimento em Piaget subestima os fatores sociais, Carvalho (2001) ressalta que a perspectiva piagetiana parece ignorar que as diversas formas de conhecimento, pelas quais os sujeitos elaboram os quadros compreensivos da realidade, não são construções de representações mentais individuais ou, simplesmente, produtos da atividade psicológica individual, mas sim produtos sociais relativamente independentes ou autônomos em relação a um indivíduo que utiliza essas representações.

Não é possível estudar o psiquismo humano, que é um processo histórico e socialmente produzido, respaldando-se somente na bio-

logia, como fez Piaget, universalizando todo o desenvolvimento. As condições sócio-históricas estão presentes no desenvolvimento ontogenético e filogenético dos indivíduos. Piaget não conseguiu superar a divisão entre o aspecto individual e social porque não abandonou a perspectiva biologizante e, portanto, naturalizante das relações entre indivíduo e sociedade. Como afirma Klein (2000, p. 71), "todos os elementos da sua teoria derivam de uma mesma raiz: uma concepção da realidade que, abandonando o terreno do processo histórico, vai assentar-se no terreno da biologia".

Para fazer uma síntese da limitação da noção de inteligência adaptativa, é importante considerar os seguintes aspectos levantados por Miranda:

> 1. A inteligência é pensada a partir dos mecanismos adaptativos de uma inteligência individual, empírica, naturalizada.
> 2. A inteligência é pensada a partir de um modelo de continuidade da ação biológica à ação mental; ela fundamenta seus pressupostos nos processos biológicos naturais.
> 3. A inteligência é pensada a partir da gênese de estruturas lógicas formais que se consolidam independentemente de seus conteúdos.
> 4. A inteligência adaptativa é pensada a partir da gênese das mesmas estruturas lógicas que conformam o pensamento matemático científico, tal qual foram pensadas originalmente por Kant. Nesse sentido, a inteligência adaptativa orienta-se segundo as regras formais universalizadas pela ciência.
> 5. A inteligência é pensada numa perspectiva conciliatória entre o organismo e o meio, entre o sujeito e o objeto. Graças a essa naturalização da inteligência, são obscurecidos os antagonismos postos nessas relações, sendo negada a historicidade do sujeito – e do objeto – na construção do conhecimento [1995, p. 331].

A concepção adaptativa e construtiva da inteligência de Piaget é fundamentalmente individualista. Piaget reforça a importância da interação da criança com o meio, mas é na ação do sujeito individual que o conhecimento se estrutura. Essa concepção biológica adaptativa está presente no pragmatismo de Dewey. Portanto, não é de estranhar que os defensores do construtivismo busquem uma educação fundada na ação.

Se nos apoiarmos no construtivismo, que define "que as leis de organização, adaptação, auto-regulação, descentração explicam a emergência da consciência dos homens de qualquer época histórica e que os homens mantêm sempre o mesmo padrão de desenvolvimento" (Klein, 2000, p. 83), não estaríamos estabelecendo "leis imutáveis, que se mantêm à revelia das transformações históricas"? Esse é um questionamento que deve ser considerado levando-se em conta sua complexidade. Nas obras de Piaget, de acordo com Cunha (2000), fica claro que ele defende a idéia de que todos os homens nascem com um potencial e que esse potencial é o mesmo para todos, podendo todas as pessoas percorrerem a mesma trajetória de desenvolvimento quanto à capacidade intelectual. Ainda está posto que esse desenvolvimento depende de condições materiais e culturais de vida que poderão interferir ou não nessa trajetória, mas, no entanto, pouca ênfase é dada aos fatores políticos, históricos e sociais. Piaget fala da interação, mas uma interação, do meu ponto de vista, desvestida de uma análise historicizadora. O que varia de indivíduo para indivíduo é somente o ritmo e a qualidade em que ocorrem as transformações nas estruturas mentais.

4. A ESCOLA E O PROFESSOR NO CONSTRUTIVISMO

Nas obras *Psicologia e pedagogia* (1988b) e *Para onde vai a educação?* (1988a), Piaget faz sérias críticas à Escola Tradicional, como aquela que leva o aluno à memorização, à repetição, à submissão ao saber da pro-

fessora, à heteronomia. Do seu ponto de vista, uma perspectiva construtivista da aprendizagem deve proporcionar aos alunos momentos em que ele possa realizar suas próprias experiências, construir o seu conhecimento. A aprendizagem do aluno se dá por meio de sua ação sobre os objetos, portanto é imprescindível que ele teste suas hipóteses. A proposta é que a escola seja ativa, no que diz respeito à produção dos alunos, levando-os a construir, individualmente, o conhecimento.

Glasersfeld (1998, p. 19), que lidera uma vertente do construtivismo denominada construtivismo radical, afirma que a idéia-chave da epistemologia construtivista é a "de que o que chamamos de conhecimento não tem, e não pode ter, o propósito de produzir representações de uma realidade independente, mas antes tem uma função adaptativa". O conhecimento é, portanto, resultado da forma como o aluno percebe e concebe o mundo; é baseado na percepção que o indivíduo tem sobre o ambiente. O processo adaptativo, conforme vimos anteriormente, por meio da assimilação e da acomodação, provoca mudanças nas estruturas mentais.

Piaget compreende a aprendizagem como um processo de constituição das estruturas operatórias do pensamento e o desenvolvimento, na sua teoria, é privilegiado em detrimento da aprendizagem. O desenvolvimento é responsável pela aprendizagem, antecede a esta. A aprendizagem

> [...] depende do desenvolvimento. Exercícios, discussões, estabelecimento de conflitos etc., contribuem para o desenvolvimento de estruturas, mas não têm o poder de estabelecê-las sem levar em conta as possibilidades prévias da criança. Ou seja, há um efeito desencadeador, que otimiza o desenvolvimento, mas com a condição deste ser valorizado o tempo todo [MACEDO, 1994, p. 134].

Segundo Coll (1987), a teoria genética demonstrou que o desenvolvimento consiste na formação de estruturas que permitem um maior

grau de adaptação da pessoa ao meio físico e social. Como comentado anteriormente, estas estruturas desenvolvem-se a partir das estruturas biológicas e têm um certo caráter universal que independe do ambiente sociopolítico em que o sujeito está inserido. As propostas curriculares, dessa forma, nessa perspectiva, devem ter como base o desenvolvimento das estruturas intelectuais de cada estágio de desenvolvimento, devem adequar os métodos, os objetivos, as tarefas escolares às características evolutivas dos alunos.

Em qualquer nível de escolaridade, a educação deve levar os alunos a um maior grau de desenvolvimento. Para Coll,

> [...] adotar este ponto de vista equivale, de fato, a relativizar a importância dos conteúdos escolares, que passam a ter interesse em função da contribuição em favor do desenvolvimento; a ênfase é colocada nas competências intelectuais, nos instrumentos cognitivos, no amadurecimento da personalidade [1987, p. 177].

E se é o aluno quem constrói o seu conhecimento por meio da ação, os processos educacionais têm como objetivo respeitar e criar situações que favoreçam as atividades dos alunos. Parrat-Dayan e Tryphon (1998) enfatizam que um dos temas que se mantém constante em todas as obras produzidas por Piaget é a atividade do sujeito, o que ressalta sempre a importância da individualização do ensino. O próprio Piaget (1988a) afirma que a escola deve fazer um investimento na atividade real do aluno, no trabalho espontâneo baseado no interesse e na necessidade pessoal. O pesquisador suíço enfatiza, também, que o objetivo da educação intelectual "[...] não é saber 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, correndo o risco de despender tempo nisso e de passar todos os rodeios que uma atividade real pressupõe" (PIAGET, 1988a, p. 61). É a ação do aluno sobre o meio que leva ao conhecimento e o processo

educacional deve ter como finalidade o desenvolvimento mental dos alunos, o desenvolvimento do raciocínio.

Os traços essenciais da perspectiva construtivista, relacionados ao processo de ensino, conforme Lerner, seriam os seguintes:

> [...] ensinar é colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares e também é fornecer toda a informação necessária para as crianças poderem avançar na construção desses conteúdos. Ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas. Ensinar é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento, é propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido. Ensinar é – finalmente – fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola [1996, p. 120].

A função da escola é facilitar a construção dos conhecimentos por meio do levantamento de problemas e busca da solução desses.

Para se criar um ambiente construtivista, Vieira (2002) comenta que o local em que a prática construtivista ocorre deve permitir uma interação muito grande do aprendiz com o objeto de estudo, assim como a integração do objeto de estudo à realidade do sujeito, de forma que o estimule e o desafie, mas, ao mesmo tempo, permitindo que as novas situações criadas possam ser adaptadas às estruturas cognitivas existentes, propiciando o seu desenvolvimento.

Além desses aspectos, Lima apresenta os seguintes axiomas que apóiam uma escola piagetiana:

a) considerar a inteligência e a afetividade presentes em todo comportamento;

b) partir do entendimento de que uma escola piagetiana é altamente dirigida – no sentido de que dirigir significa propor situações-problema –; o que não é dirigida é a maneira como a criança, em grupo, tenta resolver o problema proposto;
c) conhecer a epistemologia genética, sobretudo o conhecimento de epistemologia da matemática e da física;
d) compreender que uma escola piagetiana não "ensina", pois onde houver um professor ensinando não está havendo uma escola piagetiana – "a função do professor é, portanto, provocar desequilíbrios (o que em termos corriqueiros significa 'fazer desafios' [...]" [1980, p. 131];
e) compreender que as estruturas mentais e os conhecimentos progridem mediante a formação de estrutura, assim, a proposta didática "não deve ser uma massa de dados a serem decorados, mas uma estrutura em que as partes se combinam umas com as outras formando um esquema de interpretação da realidade [...]" [idem, p. 132].

Para que a aprendizagem ocorra nas escolas, os professores devem tornar-se construtivistas, o que implica criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos reflitam sobre suas dúvidas, participem das pesquisas realizadas e sejam instigados a querer aprender.

Em relação à atuação do professor, Parrat-Dayan e Tryphon (1998), ao fazerem um estudo sobre os escritos pedagógicos de Piaget, elaboram uma síntese da cronologia das idéias deste autor sobre o trabalho do professor. Em 1933, a função do professor, para Piaget, era desenvolver no espírito da criança um método, um instrumento psicológico que a auxiliasse a compreender o mundo. Esse instrumento fundamenta-se na reciprocidade e cooperação, superando o egocentrismo. O professor pode fornecer informações, mas não impõe a verdade.

Nos fins dos anos de 1940, Piaget afirma que o professor deve ter habilidades para levar a criança a perceber que ela se coloca perguntas importantes e que tome consciência desses questionamentos. Também deve conduzir a criança a utilizar o material existente em classe. O aluno torna-se um experimentador que deve solucionar os problemas postos por ele mesmo, utilizando-se de sua capacidade intelectual. Usando uma terminologia atual, proposta por Delors (1999), o aluno deve aprender a conhecer utilizando-se de seus próprios instrumentos de conhecimento.

Em 1970, Piaget propõe que o professor seja também um pesquisador, pois, dessa forma, poderá construir dispositivos para formular problemas úteis para a criança e exemplos que proporcionem a sua reflexão. Ao se tornar pesquisador, o professor poderá conhecer as etapas do desenvolvimento psicológico da criança. No livro *Psicologia e pedagogia*, Piaget comenta o seguinte:

> É na pesquisa e através dela que a profissão professor deixa de ser uma simples profissão e ultrapassa mesmo o nível de uma vocação efetiva para adquirir a dignidade de toda profissão ligada ao mesmo tempo à arte e à ciência, pois a ciência da criança e a da sua formação constituem mais do que nunca domínios inesgotáveis [1988b, p. 136].

E, para resumir a evolução do trabalho do professor nas obras de Piaget, Parrat-Dayan e Typhon (1998) afirmam que, em sua proposta inicial, o docente parece anular-se enquanto adulto para se colocar como um igual da criança, entrar em discussão com ela e levá-la a procurar provas; depois, a partir dos anos de 1940, desaparece como pessoa em prol da atividade construtiva do aluno. O próprio Piaget ressalta que

> [...] 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 soluções 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 das soluções já prontas [...] No sentido inverso, entretanto, ainda é preciso que o mestre-animador não se limite ao conhecimento de sua ciência mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente: a colaboração do experimentador psicogenético é por conseguinte indispensável para a prática eficaz dos métodos ativos [1988a, p. 15].

O pai do construtivismo deixa claro, em seus escritos posteriores, o quanto é importante poder observar o desenvolvimento da criança no processo da aprendizagem e a importância da vinculação da psicologia com a pedagogia. Piaget (1988b, p. 131) esclarece que só se aprende realmente a psicologia infantil por meio da realização de pesquisas, de experiências novas, sem se contentar com exercícios ou trabalhos práticos que só se referem a resultados já conhecidos, pois "[...] os professores podem aprender a se tornarem pesquisadores e a ultrapassar o nível de simples transmissores".

O professor construtivista deve conhecer a psicologia da criança. Piaget (1988a, 1988b) é muito claro sobre a importância do conhecimento da estrutura do pensamento da criança, independente de estarmos tratando, no caso da educação brasileira, da educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio. Para este pesquisador, é prioritário entender o desenvolvimento da criança para chegar à compreensão da adolescência. Ele enfatiza que não podemos entender a criança como um pequeno adulto, pois seu desenvolvimento mantém peculiaridades específicas de uma determinada fase de desenvolvimento. Ele afirma, ainda, que "é fundamentalmente importante para a escola moderna saber qual é a estrutura de pensamento da criança, e quais são as relações entre a mentalidade infantil e a do adulto" (PIAGET, 1988b, p. 163).

Na escola é preciso estar atento aos estágios de desenvolvimento da criança. Desta forma, Piaget comenta o seguinte:

> Do ponto de vista da escola, isto significa, de um lado, que é preciso reconhecer a existência de uma evolução mental; que qualquer alimento intelectual não é bom indiferentemente a todas as idades; que se deve considerar os interesses e as necessidades de cada período. Isso significa também, por outro lado, que o meio pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento do espírito; que a sucessão de estágios não é determinada uma vez por todas no que se refere às idades e aos conteúdos do pensamento; que métodos sãos podem, portanto, aumentar o rendimento dos alunos e mesmo acelerar seu crescimento espiritual sem prejudicar sua solidez [1988b, p. 176].

Na atualidade, Lino de Macedo (1994), partindo da teoria piagetiana, também defende a idéia de que o professor deve ser um investigador e que a postura do professor construtivista é experimental. Investigador no sentido de se comprometer com o conhecimento de técnicas pedagógicas, com o domínio dos conteúdos escolares e também com a experiência obtida do desenvolvimento da prática docente. Além do mais, o professor, para esse autor, tem que considerar conteúdos que não estão nos livros, mas que surgem no trato com os alunos, das hipóteses e relações que esses estabelecem no processo educativo e do sentido que o estudo e a escola têm para eles. Neste ponto, vimos uma congruência com a teoria que trata do professor reflexivo, que entende que o professor deve realizar pesquisas (a pesquisa-ação, desenvolvida por Zeichner) investigando aspectos da sua prática.

A postura do professor construtivista é experimental, continua Macedo (1994), porque ele tem que possuir um espírito de novidade, de criatividade, de querer aprofundar mais os conhecimentos, de querer mudar a sua forma de ensinar. Ao mesmo tempo em que ele tem a necessidade contínua de um melhor conhecimento, de uma constante

atualização em relação aos conteúdos escolares, tem que haver uma correspondente consideração pelas características do desenvolvimento e da aprendizagem de seus alunos.

Hoje, na abordagem construtivista, pode-se dizer que, conforme afirma Lima (1997, pp. 106-107), o problema do professor é estimular a criança para que ela exerça seu poder de assimilação e acomodação, "[...] o papel do professor é criar situações que estimulem o processo construtivista do organismo com vistas à elaboração de estruturas fundamentais de caráter universal das quais dependem as aquisições de habilidades diversas [...]". O professor deve criar situações para que o aluno possa realizar experiências, oferecendo oportunidades e incentivos para que ele construa o conhecimento.

Leão (1999) concorda com Lima neste sentido, pois para ela, no construtivismo, a escola deve levar em consideração os esquemas de assimilação dos alunos e partir deles. Cabe ao professor favorecer a realização de atividades desafiadoras, que levem os alunos a um conflito cognitivo, ao desequilíbrio e reequilibrações sucessivas, para que promovam a descoberta e a construção do conhecimento. O mais importante para o professor em relação ao seu trabalho "é sua capacidade de aceitar que não é mais o centro do ensino e da aprendizagem" (Leão, 1999, p. 201). A supremacia do professor deve dar lugar à competência para criar situações problematizadoras que provoquem o desenvolvimento do raciocínio do aluno.

Além disso, Elkind (1978) julga que as características mais importantes do professor de uma escola com pressupostos piagetianos são a flexibilidade e a mobilidade. A flexibilidade é importante, pois o professor tem que variar o grau de diretividade em consonância com o tipo de aprendizagem em que as crianças estão empenhadas. O professor tem que ser flexível, mudando prioridades do currículo escolar para o desenvolvimento geral ou para o pessoal, de acordo com a exigência das circunstâncias. Quanto à mobilidade, é um fator importante porque, para observar o envolvimento das crianças, para aconselhar e acompa-

nhar os alunos em seus trabalhos, o professor precisa movimentar-se no meio deles, ir até os alunos. Além disso, a compreensão das crianças, o domínio dos conteúdos, a capacidade de avaliação, o desvelo e o cuidado com as crianças são fatores imprescindíveis.

Nesta abordagem, não se trata de conduzir o aluno à acumulação dos conhecimentos, pois a aprendizagem está relacionada "[...] à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquema de conhecimento que já possuímos, dotados de uma certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos" (SOLÉ & COLL, 1998, p. 20). O professor não é o dono de verdades estabelecidas, não tem a função de ensinar, e o conhecimento dos conceitos não pode ser transferido do professor para o aluno, pois "[...] a aprendizagem é uma atividade construtiva que os próprios alunos têm que levar a cabo" (GLASERSFELD, 1998, p. 23).

Juan Delval (1998, p. 34), quando levanta as teses sobre o construtivismo, enfatiza que "a afirmação de que o professor é quem ensina é contrária a uma posição construtivista". Portanto, como uma pessoa adulta, o professor deve criar situações para que os alunos aprendam; é o próprio sujeito, em última instância, o responsável pela construção do conhecimento, partindo dos conhecimentos prévios para qualquer nova aprendizagem.

Tolchinsky (1998) assevera que hoje temos que alterar, na prática pedagógica, a pergunta inicial de "como se ensina?", substituindo-a pela pergunta "o que o aluno sabe sobre o conteúdo?". Conforme esta autora, a criança só constrói seu conhecimento por meio de ações que lhe permitam redescobrir e reconstruir as verdades, em vez de recebê-las prontas, acabadas. Desta forma, conforme afirmação de Piaget (apud MACEDO, 1994, p. 69), "cada vez que o professor dá uma lição, ao invés de possibilitar que a criança aja, impede que ela invente as respostas".

Leite (1994) ressalta que não devemos esperar que a psicologia genética traga respostas diretas sobre *o que* ensinar e sobre *como* ensinar. Ela, no entanto, traz uma contribuição no intuito de responder

como a criança estrutura seu pensamento e como ela aprende; também ressalta a atividade do aluno e questiona a centralidade do ensino no professor.

A concepção construtivista oferece ao professor, conforme Solé e Coll (1998), um referencial para analisar e fundamentar o planejamento escolar, por exemplo, para elaborar instrumentos de avaliação coerentes com o que se está ensinando, para elaborar unidades didáticas, para comparar materiais didáticos. Ao mesmo tempo, proporciona critérios para compreender o que acontece na sala de aula, tais como as dificuldades de aprendizagem, por que determinada atividade previamente planejada não funcionou, entre outras situações. Essa concepção, portanto, traz fundamentos teóricos para entender o processo de aprendizagem, ou seja, como se desenvolvem as estruturas mentais e em que o professor pode e deve investir no processo de ensino, considerando esse desenvolvimento.

Para fazer uma síntese do que se entende por professor construtivista, utilizarei os estudos realizados por Brooks e Brooks, que inspirados em trabalhos de pesquisadores que se orientam por essa vertente, chegam às seguintes conclusões:

> 1. Professores construtivistas encorajam e aceitam a autonomia e iniciativa do aluno. [...]
> 2. Professores construtivistas usam dados brutos e fontes primárias junto com materiais físicos, manipulativos e interativos. [...]
> 3. Ao estruturar tarefas, os professores construtivistas usam terminologias tais como "classificar", "analisar", "antecipar" e "criar". [...]
> 4. Professores construtivistas permitem aos alunos respostas para dirigir lições, mudar estratégias instrutivas e alterar conteúdos.[...]
> 5. Professores construtivistas questionam acerca dos entendimentos dos alunos sobre conceitos, antes de compartilhar seus próprios entendimentos daqueles conceitos. [...]

6. Professores construtivistas encorajam os alunos a se engajar em diálogo, com o professor e com os outros alunos. [...]
7. Professores construtivistas encorajam indagações de alunos, perguntas com final aberto e encorajam os alunos a perguntar um ao outro. [...]
8. Professores construtivistas buscam a elaboração das respostas iniciais dos alunos. [...]
9. Professores construtivistas engajam os alunos em experiências que podem engendrar contradições às suas hipóteses iniciais e, assim, encorajar a discussão. [...]
10. Professores construtivistas permitem um tempo de espera, após colocarem as perguntas. [...]
11. Professores construtivistas estipulam tempo para os alunos construírem relações e criarem metáforas. [...]
12. Professores construtivistas nutrem a curiosidade natural dos alunos através do uso freqüente do modelo do ciclo de aprendizagem. [...] [1997, pp. 114-129].

A única coisa que os professores não devem fazer, pode-se concluir, é transmitir os conhecimentos. Não cabe a ele ensinar, mas sim levar o aluno a desenvolver o raciocínio; a finalidade de seu trabalho reside no desenvolvimento das estruturas mentais por meio da prática e do envolvimento do aluno no processo pedagógico.

4.1. A formação do professor construtivista

Quanto à formação dos professores numa abordagem piagetiana, pode-se concluir que tanto o professor como o aluno constroem o conhecimento e que se deve considerar que o que é proposto em relação ao trabalho do professor com o aluno também é pertinente na relação entre o professor formador e o futuro professor.

No livro *Psicologia e pedagogia*, Piaget (1988b) critica a formação de professores em escolas normais, porque nelas falta uma preparação psicológica do professor. Ele acredita que só se aprende realmente a psicologia infantil colaborando com pesquisas, geralmente realizadas em universidades. Os professores, segundo ele, "[...] podem aprender a se tornarem pesquisadores e a ultrapassarem o nível de simples transmissores" (PIAGET, 1988b).

Vieira entende que o construtivismo, em um projeto de capacitação de professores, poderá ser uma

> [...] forma teórica mais ampla que reunirá várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que insiste em treinar os alunos, insistindo em fazê-los repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazê-los agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida pelos homens [2002, p. 2].

O ensino de técnicas e de conhecimentos prontos não deve estar presente em programas de formação e capacitação de professores. A própria questão do método de ensinar deve ser repensada, pois, como Costa (2002, p. 45) enfatiza, a proposta de aprendizagem inspirada na teoria de Piaget "vai na contramão da indicada por metodologias, técnicas e didáticas de ensino que propõe um planejamento preestabelecido e objetivos homogeneizadores". O eixo da intervenção com o aluno ou com o professor que está em processo de formação deve ser o sujeito em seu movimento de construção do conhecimento. Não há como o professor, em sala de aula, acompanhar o processo de construção de um aluno se ele mesmo não tiver passado por esse processo, se não tiver sido escutado e acompanhado no desenvolvimento do seu raciocínio.

Costa (2002, p. 52) baseia-se no pressuposto de que o professor deve ficar atento para as construções do aluno e para as dele mesmo.

A educação, tanto do professor como da criança ou do jovem, deve destacar a "[...] emergência do sujeito capaz e se liberar das amarras da normatização que o instrumentaliza". Portanto, professores e alunos devem ser incentivados nas suas capacidades de desconstruir e construir o conhecimento como expressão objetiva da subjetividade epistêmica da inteligência, processo que incorpora surpresas, situações novas, desafios.

Tomando como norte a formação dos professores embasada no construtivismo, Fosnot (1998b, pp. 228-236) elaborou um programa enfocando os seguintes aspectos:

a) os cursos devem propiciar experiências de aprendizagem embasadas no construtivismo, com finalidade de criar oportunidade para que os docentes analisem sua própria aprendizagem e pensamento;
b) os professores devem ser estimulados a realizarem experiências que investiguem a natureza do desenvolvimento psicológico das crianças;
c) os professores devem realizar um trabalho de campo cooperativo, que é uma situação de ensino em equipe, na qual os participantes possam planejar e executar o que planejaram em conjunto com os ministrantes dos cursos;
d) deve ser feito um trabalho de campo reflexivo.

O professor, portanto, deve vivenciar uma proposta de ensino construtivista para que ocorra mudança no sentido do novo paradigma em educação – o construtivismo.

Retomando as posições apresentadas sobre o professor reflexivo, Chakur (2000) afirma que o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser apreendido por meio da reflexão sobre a ação, conforme apresentou Fosnot em sua proposta de formação de professores.

O professor deve receber, também, em sua formação, a "ajuda educativa" (Luque; Ortega & Cubero, 1998) de dois modos: um deles, na relação direta com os estudantes no desenvolvimento das atividades em sala de aula, neste caso, a capacitação pode dar-se, por exemplo, no auxílio ao docente para melhorar a comunicação, o controle e a participação dos alunos nas atividades de aprendizagem; o outro nível de ajuda refere-se ao planejamento do ensino.

Para Piaget (1988a), a formação do professor é longa e complexa e existe neste aspecto o problema social da *valorização ou revalorização do corpo docente primário e secundário.* A formação intelectual e moral do professor também é muito difícil.

Macedo apresenta quatro pontos que considera fundamentais na formação de professores:

> Primeiro, é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos [1994, p. 59].

Mauri e Gómez (1998, p. 213) asseveram que a formação do professor, nessa perspectiva, deve partir da análise da relação professor–aluno–conteúdo, a qual constitui um todo; por isso a importância de sua análise considerando-se todos os elementos do processo e suas relações entre si. Esses autores afirmam que "o objeto de estudo próprio da pesquisa sobre a prática educativa é a descoberta e explicação da forma como o aluno realiza a elaboração pessoal do conhecimento, graças à ajuda ou intervenção de terceiros, professores e colegas de aprendizagem". Embora Mauri e Gómez tenham abordado o conteúdo, este não é apontado como relevante para o processo de formação

de professores. É a análise da prática pedagógica e a reflexão sobre as dificuldades presentes nos processos educativos que são consideradas condições fundamentais na formação de professores, na perspectiva construtivista.

De uma forma geral, fazer uma transposição direta da teoria de Piaget para a educação é um procedimento muito sério, enfatizam autores construtivistas como Macedo (1994) e Ferreiro (1997, 2001), pois Piaget não tentou criar nenhum sistema educativo. A preocupação central dos seus trabalhos não foi a educação, mas como o indivíduo constrói seus conhecimentos. Lauro de Oliveira Lima (1980) comenta, a esse respeito, que Jean Piaget, em sua vasta produção teórica, raramente se arrisca a dar indicações pedagógicas. Uma das poucas vezes em que é incisivo, segundo este autor, é quando insiste na importância do trabalho em grupo, tanto para o desenvolvimento da inteligência e das estruturas mentais, quanto para o equilíbrio da afetividade e a superação do egocentrismo da criança.

Ferreiro (1997), na obra *Com todas as letras*, faz críticas ao espontaneísmo que os educadores da América Latina têm adotado em nome do construtivismo. Quando discute a atualidade de Jean Piaget, ela mostra que em termos de aplicação pedagógica da teoria de Piaget há quatro "grandes tentações":

> 1ª Alguns pretendem ensinar as noções de conservação como se fossem outros tantos conteúdos escolares. [...].
>
> 2ª Esperar que as operações apareçam. E, como Piaget assinala a idade entre seis e sete anos como o começo do estágio chamado das "operações concretas", o acesso a esse nível – que coincide cronologicamente com o início da escolaridade primária – corresponderia, então, à mal definida noção de "maturidade para a aprendizagem".
>
> 3ª [...] consultar os livros de Piaget para saber em que ano escolar ministrar este ou aquele conteúdo.
>
> 4ª [...] tomar a teoria de Piaget como se fosse uma pedagogia, pior ainda, como se fosse um conjunto de receitas imediatamente aplicáveis [...] [Ferreiro, 2001, pp. 95-98].

Macedo (1994) afirma que não existem receitas prontas que garantam uma boa aplicação pedagógica da obra de Piaget, mas caso se queira fazer tal coisa, é necessário um aprofundamento da teoria desse autor, juntamente com pesquisas e discussões sobre a prática pedagógica.

Como foi possível constatar, os próprios construtivistas levantam algumas ressalvas quanto à aplicação da teoria de Piaget à educação. Proponho, ainda, alguns pontos a serem discutidos no próximo item.

5. A (DES)VALORIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO CONSTRUTIVISMO

Realizar uma análise da teoria de Piaget voltada para o contexto educacional esbarra, a princípio, em pelo menos dois obstáculos: o primeiro deles é fazer a transposição das idéias piagetianas para a educação, uma vez que na sua produção teórica ele não teve a pretensão de ditar formas ou estratégias a serem utilizadas na escola, conforme citei anteriormente; e a outra é situar a abordagem construtivista da qual estou tratando.

O que se tem assistido no cenário educacional, muitas vezes, são apropriações equivocadas sobre a epistemologia genética. Rangel (2002) comenta que tem observado, entre educadores, afirmações que revelam pouco conhecimento da teoria de Piaget, resultante de leituras parciais que dão origem a falsas interpretações da teoria construtivista. Portanto, equívocos existem entre educadores, pesquisadores e mesmo entre defensores dessa teoria sobre o próprio entendimento do que ve-

nha a ser uma prática pedagógica que leve em conta os postulados piagetianos.

Retomando algumas idéias já esboçadas, atualmente, uma miscelânea de teorias está sendo acoplada ao construtivismo. Piaget, Wallon, Ausubel, Vigotski, entre outros autores, vêm sendo utilizados sem discriminação de suas filiações filosóficas. Nesse sentido, Cunha (2000, p. 99) afirma que as teses piagetianas têm contribuído para concepções educacionais divergentes, embora baseadas nos postulados de Piaget.

De antemão, gostaria de esclarecer que não estou falando desse construtivismo, defendido principalmente por César Coll, que tenta ajustar conceitos da teoria piagetiana e vigotskiana como se fizessem parte do mesmo universo teórico. No capítulo III demonstrarei, apoiando-me em Duarte (2000a), como tem ocorrido uma apropriação inadequada da teoria de Vigotski, tentando inscrevê-la num movimento neoliberal e pós-moderno.

Uma primeira preocupação que tenho em relação à compreensão do trabalho do professor por um ponto de vista construtivista refere-se ao ato de ensinar, que nessa abordagem não é enfatizado. A aprendizagem na epistemologia genética ocorre a partir da ação do indivíduo sobre o meio, considerando-se a percepção que ele tem da realidade – o aluno tem que construir o conhecimento, enquanto cabe ao professor, apenas, como o próprio Piaget (1988a) afirma, ser um animador no processo pedagógico. Não cabe a ele transmitir os conceitos científicos, mas sim facilitar ou mesmo somente colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, apresentando situações-problema a serem resolvidas. Acredita-se que essa postura proporciona aos alunos autonomia moral e intelectual.

Carvalho (2001) relata que entre professores e profissionais da educação tem estado muito presente uma metáfora educacional que compara o trabalho docente com o de um jardineiro, e o desenvolvimento infantil ao de um organismo operando segundo leis próprias da natureza. O professor, portanto, deve estudar e respeitar as fases e as

leis do desenvolvimento de forma que otimize as potencialidades dos alunos. O autor comenta que, embora alguns escritos ulteriores de estudiosos construtivistas busquem atenuar a ênfase dada por Piaget à idéia de uma educação não-guiada pelo professor e pela instituição escolar, colocando o professor como facilitador, o que se torna evidente entre os construtivistas é uma concepção da educação centrada na criança, com fundamento teórico em seu desenvolvimento pessoal.

Carvalho (2001) destaca que os trabalhos de César Coll, que tem grande influência nos meios pedagógicos da atualidade, buscam fugir dessa visão do professor como facilitador e posterior organizador das experiências espontâneas dos alunos. Coll apresenta o professor como um profissional que, de modo intencional, deve promover determinados tipos de experiência, em contato com os quais o aluno constrói seus próprios conceitos, de forma significativa e a partir de suas concepções sobre a realidade. Há, segundo Carvalho (2001, p. 117), um inegável mérito de "ressaltar o papel do professor no que diz respeito à estruturação de situações de ensino especificamente planejadas em função dos objetivos escolares", no entanto, continua presente a idéia de que o conhecimento resulta de "uma representação pessoal sobre um objeto da realidade".

As conclusões a que Carvalho (2001, p. 63) chega são que, mesmo entre autores que tentam buscar subsídios em diferentes teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, a metáfora do crescimento está presente e o desenvolvimento das capacidades "[...] é visto em abstração dos conteúdos escolares específicos, a aprendizagem do aluno, em abstração do ensino e das escolhas do professor, o desenvolvimento do jovem, em abstração das demandas e dos valores sociais específicos de uma sociedade historicamente determinada". Ao considerar que o processo educacional deve centrar-se somente no desenvolvimento psicológico das capacidades e estruturas gerais dos alunos, o discurso educacional construtivista acaba incorrendo em uma série de reducionismos, propondo procedimentos e orientações que não levam em

consideração os determinantes históricos do processo de escolarização. Hentz (2001) assevera que para os construtivistas não é necessário ensinar, uma vez que o aluno constrói o seu próprio conhecimento. Dessa forma, há o perigo de interpretar a inteligência como um fenômeno naturalmente produzido, sem considerar as determinações sociais que entram em jogo no desenvolvimento intelectual.

Colocando o professor como facilitador e o aluno como construtor do próprio conhecimento[3], o construtivismo, pode-se dizer, torna-se contrário à transmissão de conhecimentos, pois, como afirmam Ruiz e Bellini (1999, p. 93), as escolas "[...] que priorizam a transmissão de conhecimentos, acabam sustentando sua prática na sabedoria e autoridade do professor. Isso acaba reduzindo sensivelmente o espaço de ação espontânea da criança, conformando-a dentro de um universo prescritivo". Embora Coll (1998b, p. 61) afirme que o professor deve "guiar e orientar a atividade mental construtiva dos alunos rumo à assimilação significativa dos conteúdos escolares", vemos que a ênfase não está nos conteúdos, mas sim no "aprender a aprender". No livro *Psicologia e currículo* (Coll, 1998b, p. 57), o autor afirma que "[...] o objetivo mais ambicioso e ao mesmo tempo irrenunciável da educação escolar equivale a ser capaz de realizar aprendizagens significativas sozinho em ampla gama de situações e circunstâncias".

3. A imagem de um sujeito que "constrói seu próprio conhecimento" tem-se constituído em um recurso teórico muito freqüente nos discursos pedagógicos atuais. Exemplo da intensidade de sua presença nesses discursos são os Parâmetros Curriculares Nacionais. "Nas 22 páginas dedicadas ao esclarecimento de seus 'Princípios e Fundamentos', o substantivo 'construção' ou o verbo 'construir' ocorrem 31 vezes. Nelas, mesclam-se seus possíveis sentidos descritivos de natureza psicológica com certas noções programáticas ligadas à veiculação de práticas e princípios pedagógicos. Se nos concentrarmos nas 11 páginas em que, após comentar criticamente tendências e características da educação brasileira, os Parâmetros passam a apresentar, de modo positivo, a visão teórica que alegadamente os fundamenta, encontraremos pelos menos 25 referências à noção de que a criança 'constrói seus conhecimentos e suas representações'" (Carvalho, 2001, p. 104).

Duarte (2000a, p. 34) enfatiza que tanto no ideário escolanovista como no construtivista o lema "aprender a aprender" sempre carrega alguns posicionamentos valorativos, identificados pelo autor nos seguintes pontos:

1) " [...] a aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências é tida como mais desejável" (p. 34);
2) "[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram elaborados por outras pessoas" (p. 35);
3) "a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança" (p. 40);
4) "[...] que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança [...]".

A Escola Nova e o construtivismo apresentam um *posicionamento negativo* em relação ao ensino como transmissão de conhecimento e estão muito presentes nos meios educativos, interferindo diretamente na atuação do professor (Duarte, 1998). Este vem perdendo sua característica enquanto um profissional que está na escola para ensinar. Duarte (1998, 2000a) discute que o construtivismo, ao defender o lema "aprender a aprender", leva à conclusão de que o processo é mais importante que o produto (a apropriação do conhecimento). O autor questiona, dessa forma, a valorização do professor e da escola na perspectiva piagetiana.

Cunha (2001b), a esse respeito, baseado na análise de Duarte, apresenta o fato de que o construtivismo, adotado e apontado por muitos educadores como a solução para as práticas pedagógicas, é visto por

outros como uma ideologia que destrói a missão da escola no tocante a instruir e educar. Seria, para este autor, como se a semente da anti-pedagogia germinasse no seio da própria pedagogia;

> uma pedagogia que nada ensina e deixa as crianças descobrirem o mundo à sua maneira, que não estabelece limites e deságua na indisciplina, que promove a banalização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, colocando-os na mesma categoria dos saberes que o indivíduo pode adquirir por conta própria [CUNHA, 2001b, p. 18].

Uma pedagogia que não é hegemônica no universo escolar, mas que, com certeza, tem muitos adeptos.

Os estudos que tratam do professor reflexivo, como vimos anteriormente, também apresentam esse posicionamento quando colocam que o professor é o *facilitador* no processo de conhecimento, valorizando, sobremaneira, a experiência prática em detrimento do conhecimento. Sua função consiste em levar o aluno a construir conhecimento, mas não é aquele que ensina ou que aprende: ele mesmo tem que "aprender a aprender", principalmente por meio da reflexão *sobre* sua prática.

O que é importante numa abordagem construtivista é levar o aluno a se desenvolver. O professor pode apresentar as informações, porém em forma de problemas a serem resolvidos pelos alunos; a ênfase deve ser na formação de atitudes – positivas ou negativas – em relação ao estudo, despertando a curiosidade e a autonomia intelectual.

O construtivismo não aceita que exista um conhecimento objetivo e universal, mas uma realidade construída em nível individual. Pode-se concluir que o conhecimento científico objetivado pelo homem não pode ser apropriado. Então, concordo com Arce (2000) quando questiona: Como conhecer a realidade objetiva e abarcar a totalidade? Se o conhecimento produzido pela humanidade não deve ser o foco principal da escola, será que podemos participar, realmente, do processo de humanização?

Diante dessa banalização na transmissão do conhecimento, pergunto: Como o aluno pode apropriar-se da produção humana? Ele vai ter que "recriar" o mundo? E, também, como poderá humanizar-se? Duarte (1993) e Oliveira (1996) afirmam que o processo de humanização se dá por meio da apropriação das objetivações humanas, entretanto, como se apropriar dessas objetivações, se o que interessa não é o conteúdo, mas sim a forma de aprender, como propõe o construtivismo? Além disso, se não nos apropriarmos da produção histórica da humanidade, como poderemos provocar mudanças nessa situação de opressão em que vivemos? Ou devemos, usando uma terminologia da escola piagetiana, nos "adaptar" à realidade?

Carvalho esclarece que, como resultado da transposição teórica e conceitual, os discursos construtivistas têm procurado

> [...] compreender o aluno a partir da visão de desenvolvimento cognitivo individual da "criança" ou da recorrência a modelos explicativos das etapas e dos processos desse desenvolvimento; as relações entre os professores e alunos em uma instituição educacional foram reduzidas a uma variante não-especificada das relações entre adultos e crianças, e os objetivos específicos da instituição escolar ficaram limitados à idéia de um pleno desenvolvimento de capacidades psicológicas, sempre em abstração das condições concretas que fazem da criança um *aluno*, do professor um *agente institucional do ensino* e da escola uma *instituição social* especificamente voltada para a difusão e preservação de certas tradições culturais encarnadas em linguagens públicas na qual se iniciam os jovens [2001, p. 122].

Segundo Carvalho, o construtivismo, com sua perspectiva psicologizante, acabou resultando em uma pedagogia centrada na criança e em seu desenvolvimento, esquecendo-se do professor, do aluno e da própria escola. Macedo, ao fazer a apresentação do livro de César Coll *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*, em relação a este aspecto sintetiza que

> [...] ensinar de forma genética é considerar, sempre, que uma das referências fundamentais ao conhecimento é a do sujeito que conhece, no que ele tem de mais geral e compartilhável, em condições iguais, com todos (sujeito epistêmico) e, simultaneamente, no que ele tem de mais particular e detalhado, no espaço e tempo de suas vicissitudes (sujeito psicológico) [1998, p. 16].

É o sujeito, em primeira instância, que é considerado no processo de aprendizagem. A individualização do conhecimento e a importância da percepção individual de cada aluno são aspectos a serem destacados.

Duarte, fazendo uma crítica ao construtivismo radical de Glasersfeld, afirma que, para este, o

> máximo que o professor pode fazer é criar condições para que os alunos construam suas próprias representações sobre algo de maneira que, num determinado momento do processo educativo (seria melhor dizer construtivo), professor e aluno chegassem à conclusão de que acreditam estar partilhando significados semelhantes sobre algo [2000b, p. 98].

O professor criará situações para que os alunos aprendam, mas jamais saberá o que os alunos construíram em sua mente.

A idéia de que nós não conhecemos, de fato, a realidade, mas apenas construímos modelos mentais que guiam nossas ações, está presente nos discursos pós-modernos elaborados por alguns autores. De acordo com Giddens (1991), estamos vivendo as descontinuidades da modernidade. Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, tanto em nível de extensionalidade quanto de intencionalidade.

Conforme a literatura que trata da modernidade, estamos desorientados e com a sensação de que não podemos obter conhecimento sistemático sobre a organização social. Existem fatos que desconhecemos e que parecem estar fora do nosso controle. Para Giddens (1991, p. 46), "em ciência nada é certo, e nada pode ser provado, ainda que o empenho científico nos forneça a maior parte da informação digna de confiança sobre o mundo a que podemos aspirar".

Na modernidade tudo "se desmancha no ar", nada é sólido, verdadeiro, único, e, portanto, nada é confiável. Nada pode ser conhecido com alguma certeza, desde que todos os "fundamentos" preexistentes da epistemologia se revelaram sem credibilidade. É a razão? É a experimentação? A emoção? A técnica? Quais são os paradigmas atuais? Pessanha (1993) afirma que nós, modernos, não temos clareza do que somos. Dessa forma, podemos entender que este ideário construtivista, apregoado por Glasersfeld, encontrou na nossa sociedade atual um campo fértil para a difusão dessas idéias.

Quanto à formação de professores, partindo de uma perspectiva histórica, Arce (2000, pp. 45-48) relata que as políticas neoliberais estão articuladas às proposições construtivistas. Pode-se dizer que um dos aspectos relacionados a esta questão está presente no ideário neoliberal, passando a ilusão de que tudo depende do indivíduo, havendo uma naturalização das diferenças individuais. No construtivismo, conforme análise que aqui apresento, a subjetividade é o grande destaque, colocando o aluno, por meio de sua percepção da realidade, como o centro do processo educativo. Os construtivistas valorizam o caráter ativo do sujeito no processo de conhecimento. Quem é contrário a tal proposição? Na realidade, o que os caracteriza não é a defesa do caráter ativo no processo do conhecimento, mas sim o subjetivismo epistemológico, como pudemos constatar nas idéias de Glasersfeld.

Do meu ponto de vista, só poderemos encontrar significado e soluções para questões da profissionalização dos professores no contexto da função social do trabalho docente. Portanto, não é possível concordar com os trabalhos apresentados por Antonio Nóvoa, que, de acordo com Fontana (1997, p. 55), parte do pressuposto de que o sujeito se define pela autonomia, "pelo que é capaz de fazer com o que o outro fez dele. Indivíduo e sociedade são duas entidades distintas e, ain-

da que as relações sociais o influenciem, é a ação individual que determina sua constituição como sujeito". Tampouco podemos aceitar uma formação reflexiva dos professores na qual o que interessa é a reflexão sobre a prática a partir dela mesma e não pela apropriação de um conhecimento que possibilite maior clareza sobre ela; muito menos concordar com uma visão de professor que seja *animador, facilitador* no processo ensino-aprendizagem.

Alguns autores construtivistas até colocam o professor como mediador quando tentam incorporar, de forma acrítica, a teoria de Vigotski na perspectiva construtivista, como é o caso de César Coll, citado anteriormente. Não estou, no entanto, falando desse construtivismo eclético que, do meu ponto de vista, carece de uma fundamentação teórica que defenda, em termos de análise, a formação do psiquismo humano com base filosófica marxista.

O que é possível constatar é que, no construtivismo, o professor acabou ocupando uma posição "descartável" ou, no mínimo, sem uma atuação definida no processo de apropriação do conhecimento. Parto da compreensão de que indivíduo e sociedade estão intimamente relacionados e que, embora tenham suas especificidades, não podem ser tratados de forma dicotomizada. A própria escola também se mostra desvalorizada pelo construtivismo, conforme destaca Vale:

> Saviani chamou a atenção para os limites de toda visão naturalista da inteligência que, ao valorizar os componentes biológicos no processo de desenvolvimento, minimiza, na verdade, o papel da escola e da aprendizagem [...] o construtivismo (centrado numa visão positivista de ciência) tem uma concepção de natureza humana que, no limite, não incorpora a historicidade na cultura humana, desconhecendo que o ser humano é, em suma, "síntese de múltiplas determinações", produto, enfim, de relações sociais [1994, p. 232].

A principal crítica a ser feita à teoria de Piaget é a ausência da historicidade no entendimento do ser humano. Numa perspectiva historicizadora, considera-se que o ser humano é um ser de relações e sua individualidade é intrinsecamente social. A educação é um processo de humanização que está assentado, por sua vez, fundamentalmente, no trabalho educativo dos professores sobre os alunos. Utilizando as palavras de Duarte, no que se refere à importância dessa ação nos sujeitos em desenvolvimento,

> [...] assumir como seu pressuposto maior o da historicidade do ser humano implica defender a concepção de que o gênero humano pode tornar-se sujeito da formação dos processos psicológicos humanos, por meio da educação. Quando os homens se relacionam com a realidade social como se esta fosse regida por forças naturais, eles abrem mão da possibilidade de dirigir os processos sociais [2000a, p. 254].

As análises que estou desenvolvendo indicam, conforme busquei delinear, que, no referente ao trabalho do professor, há grandes afinidades entre a abordagem construtivista e a teoria do professor reflexivo. Esta última focaliza a formação do professor e o trabalho desse profissional por meio de um referencial epistemológico muito próximo à epistemologia construtivista.

Até este momento, o que está claro é que essas perspectivas que estão sendo amplamente difundidas no campo educacional, no tocante à formação ou atuação do professor, promovem ou permitem um esvaziamento do trabalho docente. Elas partem de pressupostos que desvinculados da prática social impossibilitam a compreensão do indivíduo nela inserido e com poder de ajudar na ruptura das amarras valorativas vigentes.

O primeiro deles refere-se ao fato de compreender que o desenvolvimento humano não depende do contexto histórico-social, ou seja,

o psiquismo humano não é decorrente de bases filogenéticas e ontogenéticas que se construíram a partir das necessidades geradas pelo processo histórico. Não se trata de defender bases inatistas ou ambientalistas, mas sim se basear na idéia de que a interação acontece entre indivíduo e meio, sem considerar o homem enquanto produto e produtor de sua história.

O segundo aspecto presente na literatura abordada nestes dois capítulos leva-nos à conclusão de que a construção do conhecimento se dá a partir da prática individual, seja do aluno, seja do professor em processo de formação. Partir da prática, da experiência concreta dos indivíduos, parece-me ser o mote que dirige os estudos atuais nessa área. Refletir sobre essa prática, embora pudesse ser um avanço em termos de formação e atuação profissional, acaba sendo entendido como categoria individual que não repercute nem mesmo entre a classe de professores, ficando, portanto, numa esfera particular, sem intervir na prática social.

O entendimento do professor como aquele que vai levar o aluno a desenvolver as estruturas mentais, que vai pautar-se na vida genérica em-si, parece ser um outro pressuposto presente nessa literatura. Quando relegamos a segundo plano a apropriação do conhecimento científico, quando a ciência, a filosofia, a arte, entre outros conteúdos, são abandonados na prática pedagógica, parece que fica um "vazio" entre o significado da prática docente – que deve ser ensinar – e a implementação de um trabalho que realmente conduza ou permita que o aluno faça parte do gênero humano. Dessa forma, a escola, do meu ponto de vista, perde sua função como uma instituição socialmente organizada, que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já acumulado pela humanidade.

Continuando na busca de uma perspectiva teórica que prime pela valorização do professor no processo pedagógico, os próximos capítulos procurarão traçar o entendimento do trabalho do professor com base em uma perspectiva historicizadora.

CAPÍTULO • TRÊS

A Psicologia Histórico-Cultural
Uma Introdução às Idéias Vigotskianas

"Nem tudo que foi deve passar". Esta linha de um poema de Tiutchev, que Lev Vigotski gostava de recitar, pode também servir como metáfora aplicável ao próprio Vigotski.

Blanck, 1996, p. 31

Desde o início deste trabalho, busquei desenvolver alguns aspectos que sinalizassem para a valorização do trabalho do professor no processo pedagógico. Nos dois primeiros capítulos, tentei destacar aspectos de algumas teorias que, aparentemente, também tinham esse objetivo, mas que, se analisadas a partir de um ponto de vista crítico, se distanciam do entendimento do professor como um agente decisivo no processo de apropriação do conhecimento pelas novas gerações. Isso não quer dizer que esteja voltando à Escola Tradicional, na qual o professor era colocado como "centro" em detrimento da participação ativa do aluno que apenas se submetia à memorização de um avolumado número de conteúdos que eram transmitidos sem nenhuma contextualização histórica.

O interesse real, de minha parte, é trazer para discussão aspectos de uma teoria crítica da psicologia – a perspectiva histórico-cultural ou sócio-histórica – que se podem constituir em subsídio para o entendimento do professor como um profissional imprescindível para a internalização dos conceitos científicos por parte do aluno.

Meu intento, neste capítulo, é fazer apenas um esboço geral desta teoria, apresentando, primeiramente, uma discussão sobre a importância da leitura da obra de Vigotski, considerando que ele se baseou em uma matriz marxista para a elaboração de sua teoria. Em seguida, discorrerei sobre a visão que o autor tinha sobre a crise da psicologia e, na seqüência, apresentarei alguns aspectos da base marxista da psicologia histórico-cultural e também da educação soviética nas décadas de 1920 e 1930. Finalmente, farei uma análise da obra *Psicologia pedagógica*, publicada pela primeira vez na União Soviética, em 1926.

Para uma adequada aproximação à teoria de Vigotski, não posso deixar de mencionar, de início, que seu trabalho é produto da atmosfera política, social, cultural e intelectual da Rússia, pós-Revolução de Outubro de 1917. Essa foi uma das maiores revoluções sociais do século XX, que segundo Tuleski (1999, 2002), combinou elementos de uma revolução burguesa com elementos de revolução proletária. Com ela, não desapareceram os problemas da sociedade russa, pois a luta de classes, de interesses antagônicos entre burgueses e proletários, não desaparece de imediato com a abolição da propriedade privada dos meios de produção; essa luta transforma-se em cada etapa da construção do socialismo russo.

Embora este período pós-revolução esteja mergulhado em contradições, pode-se dizer que a obra de Vigotski, no campo da psicologia, foi fortemente influenciada pelos aspectos social, político e cultural, nos quais estava presente a perspectiva de construção de uma sociedade socialista. Nesse sentido, Wertsch (1988, p. 21) afirma que esse período pós-revolucionário "proporcionou duas décadas do que possivelmente pode ser considerado como o contexto cultural e intelectual mais interessante de nossa época". Graças em grande medida a este contexto, Vigotski foi capaz de desenvolver suas idéias e estas puderam ter um impacto significativo no desenvolvimento da psicologia.

1. PARA UMA LEITURA CRÍTICA DAS OBRAS DE VIGOTSKI

> *Ler Vigotski é abrir caminho entre análises antagônicas. Começamos em uma paisagem familiar e, então, o que é conhecido destaca-se contra argumentos que têm implicações maiores. Ao longe, estão os vastos horizontes da teoria da história e do desenvolvimento humano. O pensamento é dialético. O interesse parece estar tanto na indicação de uma forma de análise como na construção de um quadro abrangente do comportamento em estudo. As análises específicas são superadas nos argumentos gerais. Fundamentalmente a discussão é metodológica.*
>
> BURGESS, 1994, pp. 31-32

Tomo de empréstimo estas palavras de Burgess por considerar que elas refletem com clareza o impasse que temos assistido ante as apropriações dos conceitos elaborados por Vigotski. Como ler Vigotski hoje? Qual seria o melhor caminho? Autores que estão falando sobre Vigotski estão multiplicando-se, assim como suas idéias vêm ganhando matizes diferentes, de acordo com as necessidades impostas pela sociedade e conforme pesquisas desenvolvidas por estudiosos desta vertente.

Um aspecto está transparente: muitos autores estão tentando inscrever Vigotski num movimento neoliberal e pós-moderno, num "processo de adequação da teoria vigotskiana ao universo ideológico do capitalismo contemporâneo" (DUARTE, 2000a, p. 173). A intenção é retirar o marxismo de Vigotski, abolir de seus estudos o método que lhe deu sustentação!

A forma como isto tem sido realizado, para Duarte (2000a), acontece em três instâncias: primeiro tentando afastar a teoria de Vigotski da teoria de Leontiev; em segundo lugar, substituindo o que Vigotski escreveu pelo que escreveram seus intérpretes ou mesmo apresentan-

do traduções resumidas e censuradas dos textos escritos pelo autor; e, por fim, fazendo uso do ecletismo, representado principalmente pelas aproximações entre a teoria de Piaget e a de Vigotski.

As tentativas de afastar a teoria de Vigotski da teoria de Leontiev estão muito presentes em alguns pesquisadores da atualidade, que procuram neutralizar o caráter marxista da teoria vigotskiana, separando as obras de Vigotski da produção teórica de outros estudiosos da psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica, tais como Luria e principalmente Leontiev. Duarte (2000a) analisa esses aspectos em alguns autores, entre eles Van der Veer e Valsiner (1996), que são explícitos em fazer essa separação. Embora nessa obra esses pesquisadores defendam a necessidade de estudar o pensamento de Vigotski no contexto da história da psicologia, acabam por realizar uma efetiva descontextualização de suas idéias. Eles procuram associar o pensamento socialista ao regime stalinista e apresentam "[...] Vigotski como alguém que estava na URSS, mas, apesar disso, conseguia colocar-se à altura da psicologia internacional" (DUARTE, 2000a, p. 162).

Esses autores, na análise de Duarte, procuram apontar Leontiev como mero repetidor do discurso oficial, como alguém que cedeu às pressões ideológicas, e que, juntamente com Luria, teria abandonado Vigotski em suas pesquisas. Van der Veer e Valsiner (1996) afirmam que Leontiev dicotomizava linguagem e atividade, como se ele reduzisse a categoria trabalho à idéia de atividade física. Não se pode afirmar que Vigotski e Leontiev não tenham divergências em suas teorias, mas o que não se pode deixar de registrar é que ambos construíram suas pesquisas tomando como base fundamentos marxistas.

Pode-se dizer que é tão inconcebível essa crítica feita a Leontiev por esses autores como negar que esse pesquisador era questionado mesmo entre os estudiosos que buscavam seguir as orientações ideológicas daquela época por imposição dos governantes. Os trabalhos produzidos por Vigotski, Luria e Leontiev foram alvos de severas restrições, como é o caso das pesquisas de Leontiev, analisadas por M. N. Maslina, em Moscou, em 1948. Essa análise foi publicada no livro *Angustia por la utopía*, de Mário Golder (2002), com o título: "La crítica a Leontiev: hacia una firme adhesión al bolchevismo en cuestiones de psicología".

Nesse artigo, Maslina (2002, p. 162) denuncia que Leontiev, "em seu trabalho, recorre muito pouco às opiniões cientificamente valiosas de Lênin e Stálin sobre o problema da consciência; e nem sequer se beneficia das observações do camarada Stálin relacionadas com a matéria em estudo [...]". Ela acrescenta, ainda, que o "professor Leontiev incorre em sua obra em uma série de graves erros, surgidos de seu enfoque apolítico e objetivista". Desta forma, como podem Van der Veer e Valsiner afirmar que Leontiev estava tratando de alguns conteúdos somente para se adequar às "normas" estabelecidas por Stálin? Como afirmar que Leontiev se manteve fiel à ideologia oficial, quando os próprios defensores dessa ideologia o acusavam de estar posicionando-se contra as forças dominantes? Uma crítica muito forte à escola vigotskiana é o fato de não "rezar a cartilha stalinista".

Concordo com Duarte quando ele menciona que esses autores estão interpretando os teóricos da psicologia histórico-cultural para se adequar aos preceitos neoliberais e pós-modernos, retirando o marxismo e desvalorizando o fato de eles terem elaborado suas teorias numa sociedade socialista. No livro anteriormente citado, de Mário Golder, pode-se constatar a riqueza da produção teórica de pesquisadores russos, continuadores de Vigotski e também de Luria e Leontiev, tais como: Galperin – que trata da formação de conceitos; Boyovich – teoria da personalidade; Elkonin – teoria do jogo e periodização do desenvolvimento psicológico; Davidov – psicologia pedagógica; Zapoyetz – psicologia evolutiva e educacional; Zeigarnia – que estuda sobre psicopatologia. Esses são alguns dos autores que muito contribuiriam para a compreensão da teoria de Vigotski em todos os seus âmbitos e que, no entanto, estão pouco presentes nos trabalhos desenvolvidos por estudiosos brasileiros.

A substituição do que escreveu Vigotski pelo que escreveram seus intérpretes e as traduções resumidas, e por que não dizer "censuradas", de textos vigotskianos também se constituem em outro obstáculo para a compreensão do marxismo nas produções da psicologia histórico-cultural. Duarte (2000a) relaciona vários livros que trazem o nome de Vigotski no título; no entanto, para esse autor, o número crescente de publicações sobre a teoria de Vigotski não se tem constituído em um aprofundamento e um detalhamento dos estudos por ele elaborados. Atualmente, muito pouca atenção se dá ao que o próprio Vigotski escreveu. Sabe-se da dificuldade de acesso às obras originais de Vigotski e mesmo às traduções em espanhol dos cinco volumes das obras escolhidas (VYGOTSKI, 1991, 1993, 1995, 1996, 1997), mas o que se pode constatar na maioria dos textos sobre a psicologia histórico-cultural é que os pesquisadores ainda se remetem, especificamente, a duas obras: *Pensamento e linguagem* (VYGOTSKY, 1993) e *Formação social da mente* (VYGOTSKY, 1991). Outros livros já traduzidos para o português ainda parecem não terem sido estudados com profundidade. As obras *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (VIGOTSKII, LURIA & LEONTIEV, 1989), *Teoria e método em psicologia* (VIGOTSKI, 1996), *O desenvolvimento psicológico na infância* (VIGOTSKI, 1998), *Psicologia da arte* (VYGOTSKY, 1999), *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2000a) e por último o livro *Psicologia pedagógica* (VIGOTSKI, 2001a) são ainda pouco citadas nos artigos e livros que abordam a teoria vigotskiana.

De acordo com Duarte (2000a), as obras *Pensamento e linguagem* e *Formação social da mente* não foram traduzidas na íntegra. Os textos contaram com modificações, "recortes" e mesmo atualizações, segundo os tradutores, para auxiliarem na compreensão do leitor. Na realidade,

> [...] o objetivo era o de descaracterizar a conotação fortemente crítica do texto de Vigotski em relação não só ao pensamento de Piaget, como também ao idealismo presente em boa parte das teorias psicológicas, tornando, assim, o pensamento de Vigotski mais *soft*, menos marxista e mais facilmente adaptável ao pragmatismo norte-americano [DUARTE, 2000a, p. 168].

Concordo com esse autor que os textos resumidos em nada contribuíram para facilitar a compreensão dos escritos de Vigotski, mas sim provocaram uma distorção, retirando-lhes o aprofundamento teórico realizado e os aspectos filosófico-metodológicos que lhes deram fundamentos.

Quando temos a oportunidade de ler Vigotski indo aos seus próprios textos, sem "cortes" ou "omissões", constatamos o quanto é importante termos acesso às suas obras na íntegra. Muitas idéias são repetidas, não em virtude da forma incorreta de serem apresentadas, sem criatividade, mas sim para que possamos ter compreensão clara dos postulados teóricos que ele defende. A sua forma de escrever é peculiar: num primeiro momento, ele faz uma análise das obras que já existem sobre o tema abordado, valorizando os pontos que considera importantes, para, num segundo momento, expor suas idéias. Essa forma de escrever reforça, do meu ponto de vista, o entendimento da sua teoria e demonstra o conhecimento que ele tinha das produções teóricas que circulavam nacional e internacionalmente. Neste sentido, Blanck (2001), ao traçar brevemente a trajetória do percurso teórico de Vigotski, afirma que ele fez uma leitura extensa das obras que tratavam da história da psicologia e que chegou a conhecer os livros clássicos de todas as correntes psicológicas da Rússia, da Europa como um todo e dos Estados Unidos da América. Também, desde jovem, debruçou-se sobre as obras de Hegel, Engels e Marx. Assim, já em 1919, Vigotski sabia bastante sobre psicologia e também sobre marxismo.

Em relação às obras traduzidas de Vigotski, na edição brasileira do livro *Psicologia pedagógica* (VIGOTSKI, 2001a), também se encontram alguns problemas, desta vez não com a omissão ou retirada de parte do texto original, mas com acréscimo de temas que foram estudados em períodos posteriores à elaboração dessa obra. Como essa análise cons-

tará ainda neste capítulo, a discussão será aprofundada nesse momento. Mas, agora, não posso deixar de mencionar que, concordando mais uma vez com Duarte (2000a, p. 170), tenho que admitir que as modificações operadas devem ter, realmente, "[...] facilitado a aceitação do livro de Vigotski, posto que tornaram o texto mais facilmente interpretável à luz de concepções não-marxistas do ser humano, da história e das relações entre indivíduo e sociedade".

O ecletismo também está presente nas interpretações pós-modernas e neoliberais da teoria vigotskiana. Uma outra forma, além das apresentadas, de adequação da teoria de Vigotski ao universo ideológico contemporâneo, de acordo com Duarte (2000a, p. 173), é a afirmação de que confrontar as teorias de Vigotski e Piaget e defender a idéia de que exista um antagonismo fundamental entre essas duas teorias "[...] seria adotar uma postura dogmática, anticientífica e não compromissada como uma efetiva melhoria da prática educacional". Pesquisadores como Marta Kohl de Oliveira (1993, 1995), José Antonio Castorina (1996), Maria Teresa de Assunção Freitas (1994a, 1994b), de acordo com Duarte (2000 a), enveredam por esse caminho.

No entender desse autor, uma pedagogia realmente marxista não pode deixar de fazer crítica às pedagogias não-críticas, de cunho liberal, como é o caso da pedagogia tradicional e da Escola Nova. Como foi visto no capítulo II, a teoria de Piaget está fortemente atrelada aos preceitos do escolanovismo, e muitos educadores, ao tentarem fazer a aproximação entre Piaget e Vigotski, o fazem tomando como ponto de partida o lema "aprender a aprender". Na perspectiva de pesquisadores que utilizam o ecletismo, é possível aproveitar um pouco de cada teoria, naquilo que ela contribui para a interpretação dos fenômenos educativos. Fazendo tal "aproveitamento", considero que os conceitos são tomados isoladamente, sem nenhuma vinculação com o aparato sócio-histórico ou mesmo com suas filiações filosóficas.

Essa busca da junção entre a teoria de Piaget e a de Vigotski tem conduzido os estudiosos a uma análise da teoria marxista, nesse caso a

psicologia histórico-cultural, utilizando referenciais que pertencem à pedagogia liberal – a Escola Nova. Não discordo do fato de Piaget ser um clássico na educação e na psicologia, e que, portanto, deve ser exaustivamente estudado; no entanto, entendo que o "casamento" entre esses dois autores leva a caminhos que podem cair no esvaziamento, pois ambos não partem da mesma base teórico-metodológica.

O ecletismo advindo da visão de que se pode utilizar indiscriminadamente aspectos provenientes de distintas teorias para compreender os fenômenos humanos, como foi visto, está muito presente na atualidade e constitui-se numa forma de aproximação entre essas perspectivas já mencionadas. Já apresentei essa idéia no capítulo II, quando evidenciei que César Coll (2000) defende que o construtivismo busca compreender o psiquismo humano a partir de diferentes teorias psicológicas, inclusive da epistemologia genética e da teoria vigotskiana. Hernández (1998), também citado naquela parte do trabalho, concorda com essa idéia. Nesse aspecto, na análise de Duarte (2000a, p. 177), a atitude pragmatista de autores que compartilham dessas idéias deixa de lado os conflitos e oposições existentes entre essas teorias, pois seriam consideradas "[...] questões para os pesquisadores e teóricos, isto é, questões de pouco interesse para educadores preocupados com problemas 'práticos' como o de elaborar uma proposta curricular".

Uma outra forma de aproximação entre Piaget e Vigotski é a classificação de ambos como interacionistas. Fernando Becker (1993), Teresa Cristiana Rego (1995) e Isilda Campaner Palangana (1994), para Duarte (2000a), fazem esse enquadramento. Se tomarmos como base as idéias de Piaget, que entende o interacionismo como um modelo biológico de análise das relações entre organismo e meio ambiente, buscando a superação tanto do apriorismo quanto do empirismo, não podemos enquadrar Vigotski como interacionista. Piaget naturaliza o social, entende a sociedade utilizando o mesmo aparato teórico com o qual analisa as interações entre os moluscos e seu hábitat natural. Portanto, "[...] sendo o modelo interacionista um modelo biologizante,

naturalizante, não permite uma abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social" (DUARTE, 2000a, p. 179), como é o caso da escola vigotskiana. Mesmo aqueles pesquisadores que apresentam trabalhos que afirmam situar-se no universo filosófico marxista, como é, por exemplo, o caso de Sonia Kramer (1993), Solange Jobim e Souza (1994), no entendimento de Duarte (2000a), também acabam adequando a teoria vigotskiana às idéias pós-modernas, ao adotarem uma perspectiva "estetizante" na análise de questões educacionais, aderindo, dessa maneira, ao espírito anticientífico tipicamente pós-moderno.

Duarte, a partir das idéias apresentadas pelos autores que utiliza a título de exemplos, conclui o seguinte:

> [...] a despeito de o nome de Vigotski ser atualmente bastante mencionado no meio educacional brasileiro, o fato é que os escritos desse autor permanecem desconhecidos para a maioria dos educadores brasileiros, o que facilita a divulgação de interpretações que procuram aproximar a teoria vigotskiana a ideários pedagógicos afinados com o lema "aprender a aprender" e ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Tal aproximação é facilitada antes de mais nada porque são retirados do pensamento vigotskiano seu caráter marxista e sua radicalidade na crítica às psicologias incompatíveis com a perspectiva marxista e socialista [2000a, p. 211].

A descaracterização das teorias e do pensamento de Vigotski, pelos mais diversos estudiosos, não tem permitido nenhum avanço na compreensão do processo ensino-aprendizagem, mas tem, em contrapartida, permitido a legitimação de políticas educacionais comprometidas com os interesses da classe dominante. Conforme comentam Alvarez e Del Rio (1991a), no prólogo das *Obras escogidas I*, de Vigotski, o perigo de uma incorporação eclética das obras de Vigotski é tanto maior quanto mais parcializada ou pouco conhecidas forem suas idéias.

Tuleski (1999, 2002) também discorre sobre o "saneamento" operado em relação às reflexões marxistas nas obras de Vigotski, de forma tal que faz com que haja uma retirada do significado marxista de sociedade, da sua concepção do que seja "social", da compreensão da interação e das relações sociais que norteiam a elaboração de sua teoria. Para essa autora,

> [...] retirar de seus textos a referência a Marx, Lênin e Trotsky é suprimir referenciais importantes para a compreensão de sua teoria. Ignorar sua formação marxista e seu envolvimento teórico-prático com o projeto coletivo de construção do comunismo significa abstrair suas idéias das lutas vividas por ele e que lhe dão significado [TULESKI, 1999, p. 12].

Uma idéia errônea de alguns pesquisadores contemporâneos é a de que existia uma imposição ideológica desde a Revolução Russa, que obrigava os cientistas (e também Vigotski) a adotarem o materialismo em todos os seus trabalhos, o que reforçou a dúvida se Vigotski era marxista ou não. Já citei essa crítica em relação especificamente aos trabalhos de Leontiev. Na visão de Tuleski (1999, 2002), essa controvérsia se enfraquece se considerarmos as retaliações que sofreram Vigotski, Luria e Leontiev na condução de suas pesquisas, na década de 1930, época em que as obras vigotskianas foram proibidas pelo Governo Stalinista e esses pesquisadores russos sofreram ataques e insultos tanto verbais como escritos, pois não cederam às pressões da ideologia dominante.

A URSS experimentou um movimento de dogmatização imposta por Stálin, que conduziu a uma exigência e obrigação de fundamentar as ciências na filosofia marxista, e a retirada de um conteúdo verdadeiramente dialético do materialismo. Nesse sentido, Salomoni (1995) afirma que a primeira tradução russa de *O capital*, de Marx, foi publicada em 1872, menos de cinco anos depois da edição original alemã e quinze anos antes da tradução inglesa. As idéias marxistas começaram a ser

difundidas na Rússia graças aos populistas, que ficaram impressionados com a descrição que Marx faz das atrocidades da acumulação primitiva do capital e da Revolução Industrial na Inglaterra. No entanto, os populistas não aceitam "adotar a idéia evolucionista segundo a qual o capitalismo representa um passo à frente em relação à autocracia, e seu desenvolvimento é uma etapa obrigatória no progresso da sociedade" (SALOMONI, 1995, p. 21). Georg Plekhanov[1] (1856-1918) opunha-se às idéias dos populistas e sustentava que a revolução só poderia ocorrer após o desenvolvimento do capitalismo, e que ele seria feito pelo proletariado industrial. Em 1883, Plekhanov funda a primeira organização marxista russa. Em 1895 é fundada, em São Petersburgo, a União de Luta pela Libertação da Classe Operária. Entre seus membros encontra-se Lênin.

A perspectiva marxista era fundamental naquela sociedade e Vigotski nem sempre foi bem compreendido em sua teoria, pois em muitos momentos, sob a pressão do dogma stalinista, ele e seus colaboradores, como Leontiev e Luria, foram encarados como não-marxistas e até como defensores de uma posição idealista. A crítica existente na União Soviética era de que Vigotski não utilizava categorias marxistas, como luta de classes, mais-valia, capital, valor de uso, valor de troca, entre outras.

No entanto, Pereira (1987) e Wertsch (1988) afirmam que está muito claro que a utilização de pressupostos marxistas na teoria de Vigotski não ocorreu como fruto de uma pressão da época em que viveu em seu país; ocorreu, sim, em virtude do vasto conhecimento que esse cientista tinha da teoria de Marx, Engels e Lênin. Reforçando essa posição, temos as palavras de Rivièri afirmando que, para Vigotski, a dialética não era "um catecismo" ou um dogma.

1. Filósofo revolucionário e social russo. Introduziu a teoria marxista na Rússia e é chamado freqüentemente de "pai do marxismo russo".

> Precisamente, a familiaridade que tinha Vigotski (desde seus anos de escolar) com a dialética como método e os fundamentos mais profundos do pensamento marxista, lhe impediu sempre de desenvolver uma atitude reverencial ou escolástica como a que terminaria por impor-se nos tempos de Stálin. O marxismo era, em Vigotski, uma ferramenta de pensamento próprio e não um conjunto de verdades reveladas[...]. Naturalmente aquela atitude terminou por provocar-lhe problemas ao final de sua vida. Porém o importante aqui é destacar que o marxismo de Vigotski não foi o resultado de uma evolução (mais ou menos "ajudada" ou pressionada pelas circunstâncias) simultânea ou posterior à sua psicologia, mas sim uma atitude intelectual profunda, desenvolvida a partir do conhecimento de textos de Hegel, Marx e Engels, que lhe eram familiares desde antes de começar seus estudos universitários [...] [RIVIÈRI, 1985, p. 16].

Guillermo Blanck (2001) também ressalta, ao fazer uma breve apresentação de seus dados biográficos, que Vigotski estudou Hegel, que o conduziu a Marx e Engels e destes a Lênin, cujas obras compreendia com profundidade. Ele era comunista, embora nunca tenha se filiado ao partido. Ele era, utilizando as palavras de Newman e Holzman (2002, p. 222), um "[...] 'cientista revolucionário' e a sua ciência estava entremeada com a revolução". Para esses autores, essa sua revolucionalidade influenciou e foi influenciada pelo seu rigor intelectual e "aqueles que separam o Vygotsky-revolucionário do Vygotsky-cientista prestam um grande desserviço à ciência".

Shuare (1990, p. 95), em sua obra, também apresenta críticas que alguns autores soviéticos fizeram ao que consideram o caráter não-marxista da obra de Vigotski, tais como a "utilização de um historicismo vulgar, ecletismo, falta de enfoque classista e partidário". Em relação à expedição de Luria à Ásia Central, que tinha como objetivo estudar como os processos psicológicos superiores são desenvolvidos em diferentes culturas, as críticas foram a presença de idealismo na pesquisa, assim como tirar conclusões inimigas do marxismo. Luria dedicou-

se ao estudo das funções psicológicas e também, junto com Vigotski, desenvolveu uma pesquisa sobre o funcionamento psicológico de moradores de vilarejos e áreas rurais de uma região remota e pouco desenvolvida da Ásia Central. A região onde foi realizada a pesquisa tinha um alto grau de analfabetismo, era uma região isolada, estagnada economicamente e também com predominância do trabalho rural. No entanto, a participação de Vigotski nesse trabalho não foi direta, por, nesta época, encontrar-se já bastante doente.

Os estudiosos que se opunham a Vigotski afirmavam que Luria se utilizava do ecletismo e que absorvia teorias reacionárias da ciência, sem fazer nenhuma crítica a essas teorias. No entanto, as conclusões a que Luria chegou com essa pesquisa foram as seguintes:

> Em todos os casos, descobrimos 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. Além disso, pudemos estabelecer que mudanças básicas na organização do pensamento podiam ocorrer em um tempo relativamente curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais, tais como as que ocorreram após a Revolução de 1917 [1998d, p. 58].

Isso quer dizer, segundo Blanck (2001, p. 27), que a pesquisa transcultural de Vigotski e Luria concluiu que as pessoas escolarizadas "alcançaram um nível de abstração formal e que as que não eram permaneciam prisioneiras de um pensamento concreto; porém se estas últimas se escolarizavam, ante os próprios olhos dos investigadores passavam do plano concreto ao lógico formal". No entanto, o crítico Razmislov (apud SHUARE, 1990, p. 101), referindo-se à teoria histórico-cultural e a essa pesquisa, afirmou o seguinte: "Esta teoria pseudocientífica, reacionária, antimarxista e inimiga de classe leva, na prática, à conclusão anti-soviética de que na União Soviética existem políticas,

classes e pessoas que pensam primitivamente, incapazes de pensamento abstrato [...]". Como se pode constatar nas citações de Blanck e Luria, os resultados obtidos iam além do que mencionavam os opositores das idéias de Vigotski, mas depois dessa investigação, os ataques a esses pesquisadores foram muito duros, cheios de insultos.

O fato de Vigotski estar associado à pedologia, que foi muito questionada e mesmo proibida no período stalinista, por se considerar que mostrava interesse por noções ocidentais de avaliação de habilidades e análise das diferenças individuais, segundo Kerr (1997), levou o autor russo a ser caracterizado como "burguês" e "anti-soviético".

Essas condições históricas adversas, conforme Sirgado, fizeram com que as obras do autor russo ficassem ignoradas por várias décadas, dentro e fora da União Soviética.

> Se o fato de ser ignorada fora explica-se pela existência da "cortina de ferro", barreira divisória de dois mundos ideológica e politicamente diferentes e opostos, o fato de ser ignorada dentro, mesmo tratando-se de um acadêmico reconhecido pelos seus pares desde a sua primeira aparição nos meios científicos de Moscou, em 1924, revela o potencial desestabilizador de muitas das suas idéias numa ordem política monolítica controlada pelo personalismo estalinista. Entretanto, comete um grande equívoco aquele que pensa que, por existir uma certa coincidência entre o começo da difusão da obra de Vigotski nos anos 50 e os breves momentos de abertura pós-estalinistas e entre sua plena difusão e o desmoronamento do império soviético em 1991, deva ser esquecido o fundamento marxista de sua obra [2000a, p. 10].

A busca de fundamentos marxistas para as várias ciências e também para a psicologia gerou muitos erros, muita confusão entre diversos pesquisadores. Shuare (1990, p. 57) argumenta que, em muitas situações, houve a "aplicação mecânica de algumas teses do materialismo dialético à psicologia, a compreensão superficial dessa filosofia e o des-

conhecimento da importância que o materialismo histórico tem para a ciência psicológica". Para essa autora, foi Vigotski quem teve o mérito de aplicar, criativamente, o materialismo dialético e histórico à psicologia.

É este fundamento marxista que deve guiar todos os estudos que são realizados sobre essa perspectiva teórica, não enfocando apenas Vigotski, como também seus seguidores e continuadores: Luria, Leontiev, Davidov, Elkonin, Zaporózeths, entre outros. Pesquisadores das décadas de 1920 e 1930 estavam preocupados em fazer, na realidade, o que o novo Estado socialista propunha e Vigotski queria propor uma psicologia baseada no marxismo.

Concordo com as idéias de Tuleski (1999, p. 8) quando afirma que para estudar Vigotski, nos tempos atuais, é necessário enfrentar dois problemas: "[...] romper com a censura burguesa, referente à sua formação marxista e seu compromisso com a sociedade comunista, e romper com a censura comunista de suas próprias obras, operada a partir dos anos de 1930 pelo stalinismo". Neste trabalho, no entanto, procurarei abordar a obra de Vigotski a partir da perspectiva que o considera um pesquisador que desenvolveu seu trabalho com base marxista, que era "radical" por querer ir à raiz de todos os problemas, e por se manter fiel a um método de compreensão do psiquismo humano.

A Revolução Socialista possibilitou as tentativas de construção de uma "nova psicologia", que tinha como finalidade superar, nesse campo do conhecimento, o idealismo que tanto tem marcado a psicologia em toda sua história, mas também superar as formas empiristas e não-dialéticas de materialismo que se fazem presentes nas versões biologizantes do psiquismo humano. Por meio da compreensão do homem como um ser social e histórico, a psicologia tentaria superar a clássica separação entre corpo e mente. Sobre este aspecto é que abordarei, então, um pouco das idéias de Vigotski sobre *a crise da psicologia.*

2. A PERSPECTIVA DE VIGOTSKI SOBRE A CRISE DA PSICOLOGIA

Se minha proposta, neste capítulo, é tratar sobre a construção da psicologia histórico-cultural, faz-se fundamental comentar algumas idéias que Vigotski tinha a respeito da crise que a psicologia estava passando por volta de 1920 e 1930. Vale ressaltar que não era uma crise específica daquele país e sim uma crise que se estendia mundialmente.

No volume I das *Obras escogidas* (Vygotski, 1991), do qual vários capítulos foram traduzidos para nossa língua e publicados em coletânea intitulada *Teoria e método em psicologia* (Vigotski, 1996), o autor escreve, em 1927, sobre o significado histórico da crise da psicologia. Para tanto, dialoga criticamente, num primeiro momento, com as grandes correntes da psicologia desenvolvidas em sua época, tais como: personalismo, *gestalt*, reflexologia e psicanálise. Ele defende a necessidade de ter uma psicologia geral e unificada. Para Duarte (2000b), a construção de uma psicologia marxista era encarada por Vigotski não como o surgimento de mais uma corrente da psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica, com pressupostos marxistas.

A psicologia marxista dialética deveria ser construída a partir do método marxista. Vigotski (Vygotski, 1991, p. 387) esclarece que "a possibilidade da psicologia como ciência é, antes de tudo, um problema metodológico". Nenhuma outra ciência, de acordo com o autor, oferece tanta diversidade e amplitude de problemas metodológicos e apresenta tantas dificuldades, controvérsias insolúveis, união de questões diversas, como a psicologia. Em todas suas obras, Vigotski ressalta o método materialista-histórico, o qual deveria ser tomado como norte para a análise dos fenômenos por entender que seria capaz de unificar a ciência psicológica.

Vigotski dirige sua crítica aos teóricos que se diziam marxistas e utilizavam o procedimento eclético fazendo uma superposição de conceitos e citações. Ele argumenta que

> [...] a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque esta psicologia não seria outra coisa que a dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou desde outros pressupostos, fora deste delineamento, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em averiguação e testes; a discorrer sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, casuais e secundários; à perda total de todo critério objetivo e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a uma resolução simplesmente terminológica [VYGOTSKI, 1991, pp. 388-389].

Ele entende que, se assim procedermos, estaremos fazendo uma deformação do marxismo e da psicologia. Nesse sentido, Rivièri (1985) enfatiza que a relação entre uma psicologia científica e a filosofia marxista não podia ser de uma vinculação imediata, mas sim mediada. Era necessário construir um conjunto de categorias que permitissem estabelecer relação entre os princípios mais gerais do marxismo e a psicologia. Da mesma forma que Marx utilizou categorias como mais-valia, capital ou alienação, para fazer a relação entre a filosofia dialética e a crítica à economia política, é necessário desenvolver categorias gerais de caráter propriamente psicológico para estabelecer a mediação entre psicologia e marxismo. Vigotski (VYGOTSKI, 1991, p. 389), fazendo uma alusão à principal obra de Marx, enfatiza que "A psicologia necessita seu *O capital* – seus conceitos de classe, valor etc. – nos quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto".

Na União Soviética do início da década de 1920, predominava uma forte defesa da psicologia tradicional (subjetivista e empirista) e a fisiologia também vinha sendo valorizada nos estudos do cérebro e sistema nervoso, influenciando a psicologia e mesmo querendo ser modelo para ela. Rivièri comenta que, em uma perspectiva histórica, a psicologia dos anos de 1920 era uma realidade pluriforme.

> As investigações sobre a atividade nervosa superior, cujas premissas foram estabelecidas por Pavlov e Bekhterev, começavam a dar seus frutos. Os condutivistas americanos e os reactólogos soviéticos desenvolveram uma psicologia objetiva, com procedimentos e resultados semelhantes aos das ciências naturais. A psicanálise se encontrava em um período de franca expansão. Os psicólogos da Gestalt estudavam as formas complexas de organização psicológica que se dão na percepção e na solução de problemas. Era aquela uma psicologia multiparadigmática, de grandes linhas de pensamento, cheia de investigações e soluções geniais [1985, pp. 33-34].

A crise estava na própria diversidade de compreensão dos fenômenos e também na cisão da psicologia. Portanto, o desenvolvimento de uma psicologia geral era uma exigência para a construção de uma psicologia marxista que superasse a cisão da psicologia da época. Buscava-se uma nova psicologia, um sistema científico reconhecido por todos os pesquisadores, em que todos os conceitos, classificações e terminologias existentes seriam revistos e reconstituídos, assim como estava sendo construído um novo regime político e econômico – o socialismo.

A cisão estava entre o subjetivismo e o empirismo, entre a filosofia empirista – que contempla os métodos das ciências naturais – e a filosofia idealista – que vê a psicologia como uma ciência mental que utiliza a introspecção para descrever os processos psicológicos. Conforme Facci e Silva (1998, p. 118), o dualismo entre a "Reflexologia e a Psicologia subjetiva é identificado pelo fato de que esta estuda a psique pura, abstrata, sem comportamento, e aquela estuda o comportamento sem psique, não aborda os fenômenos subjetivos". Para Vigotski (1996), tanto a reflexologia como a psicologia subjetiva não podiam

prescindir uma da outra, pois estudar o comportamento sem psique é tão absurdo como estudar a psique sem o comportamento.

Na última parte do texto "O significado histórico da crise da psicologia", Vigotski (1996) dedicou-se ao objetivo de encontrar um outro caminho, um caminho marxista, que não fosse o do objetivismo reducionista nem do subjetivismo descritivo. No entanto, Vigotski registra uma dificuldade especial na aplicação do marxismo a novas áreas,

> [...] precisamente pela especial situação pela qual atravessa hoje esta teoria; pela enorme responsabilidade que representa o emprego deste termo; pela especulação política e ideológica de que é objeto; por tudo isso, não parece hoje muito oportuno falar de *"psicologia marxista"*. É mais adequado que outros digam que nossa psicologia é marxista, e não que nós mesmos assim a denominemos; apliquemo-la nos fatos e esperemos no que diz respeito às palavras. Ao fim e ao cabo, a psicologia marxista *ainda não existe*, há que compreendê-la como uma tarefa histórica e não como algo dado [Vygotski, 1991, p. 402].

Embora essas palavras de Vigotski datem do final da década de 1920, percebe-se o quanto elas são atuais. As diversas correntes da psicologia ainda carecem de um método único de compreensão dos fenômenos psicológicos. Elas continuam em confronto, tentando tornar universais seus pressupostos. O diagnóstico da crise da psicologia feito pelo autor continua sendo válido em nossos dias, porque, conforme esclarece Siguán (1987), os problemas básicos que foram discutidos continuam ainda sendo nossos problemas. Portanto, mesmo no século XXI, podemos concordar com Vigotski quando ele afirma que "a psicologia está grávida de uma disciplina geral, mas ainda não deu à luz" (1996, p. 210). No entanto, isso não invalida sua teoria, baseada no marxismo, de que, embora não seja hegemônica, pode ser considerada uma das aplicações mais contundentes do marxismo à psicologia.

3. A BASE MARXISTA DA TEORIA DE VIGOTSKI

Shuare (1990) ressalta que a chave para entender todos os fatos e fenômenos presentes na individualidade é a origem histórico-social da psique humana; é o historicismo que engendra a teoria de Vigotski. O materialismo histórico e dialético concebe a sociedade como aquela que tem sido criada pelo homem e tem criado o próprio homem, não como uma força externa, à qual o homem se deva adaptar por imposição das circunstâncias, o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais; é produto e produtor da sociedade. Entretanto, em conseqüência da alienação das relações sociais, a sociedade acaba por se apresentar aos indivíduos como uma força externa e estranha à qual eles devem se submeter.

Para a autora, alguns conceitos advindos do historicismo são:

1° – o tempo humano é história, tanto individual como social, e a atividade produtiva (transformadora) dos homens é ponto central para compreender o desenvolvimento humano;
2° – a psique humana possui um desenvolvimento histórico e uma relação de dependência essencial dos fenômenos psíquicos com respeito à vida e à atividade social;
3° – a psique humana é mediatizada, e as funções psíquicas superiores são o produto da própria interação mediatizada pelos objetos criados pelo homem.

Conforme relata Pereira, estas são as idéias centrais que embasam os trabalhos de Vigotski:

> 1) a atividade mediada que é um desenvolvimento da idéia do emprego de ferramentas na atividade humana; 2) o papel da interação social e da origem da linguagem e, em geral, de toda conduta mediata; 3) a conduta in-

> tencional e voluntária; 4) a influência das condições sócio-culturais da vida no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores (percepção, atenção voluntária, memória, raciocínio, solução de problemas) [1987, p. 39].

Baseado na concepção marxista acerca da importância da produção de ferramentas no processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, Vigotski enfatiza que o traço fundamental da atividade humana é a mediação de instrumentos técnicos e psicológicos. Os instrumentos técnicos têm a função de regular as ações sobre os objetos e os instrumentos psicológicos regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas, por exemplo: a linguagem, diferentes formas de cálculos e numeração, os mapas, os desenhos e todos os tipos de signos.

Na concepção de Vigotski, encontra-se uma série de contribuições de Marx e Engels sobre o processo de hominização e a diferenciação dos homens dos animais. No livro *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, Engels (1986) conclui que a mão humana, além de ser um órgão de trabalho, é também produto dele. Para esse autor, por meio do trabalho, pela adaptação a novas funções, pela transformação hereditária do aperfeiçoamento adquirido pelos músculos e ligamentos e, também, num período mais longo, pelos ossos, foi possível ao homem desenvolver habilidades cada vez mais complexas, de modo que "a mão do homem pôde alcançar tal perfeição a ponto de realizar, como magia, os quadros de um Rafael, as estátuas de Thorwaldsen e a música de Paganini" (ENGELS, 1986, p. 22).

Cada novo progresso adquirido pelo homem significou um avanço no domínio da própria natureza, que teve início com o desenvolvimento da mão. O trabalho, conforme discorre Engels (1986), contribuiu enormemente para que os laços societários fossem consolidados, assim como gerou a necessidade de os homens dizerem algo uns ao outros, o que fez com que os órgãos vocais fossem modificando-se simultaneamente à origem da linguagem. Engels, então, conclui que, "analisando mais profundamente, não há dúvida de que a diferença fundamental

entre os homens e os outros animais está na força de trabalho" (ENGELS, 1986, p. 33). Os animais utilizam a natureza, modificam-na apenas para satisfazer suas necessidades estabelecidas geneticamente, adaptando-se ao meio ambiente. Já os homens modificam a natureza e obrigam-na a servi-los, dominando-a. O trabalho é o fundamento da vida humana e, por determinados aspectos, o "trabalho criou o próprio homem" (ENGELS, 1986, p. 19).

Pereira, apoiando-se nesse texto de Engels, comenta como a especialização da mão do homem

> [...] permitiu a construção das primeiras ferramentas, estas por sua vez criadas pelos homens, e como em um determinado momento da evolução os humanos se viram levados à necessidade de cooperar, de trabalhar em comum empregando ferramentas, para conseguir sua sobrevivência [...] A criação e o uso de ferramentas artificiais e a cooperação social ou atividade conjunta estiveram diretamente relacionados com a aparição e o desenvolvimento da linguagem e a evolução da capacidade de raciocínio e da consciência. Em definitivo, o trabalho, a atuação e a transformação da natureza mediante o emprego de ferramentas em cooperação com outros, são um elemento essencial no desenvolvimento do ser humano e sua constituição como tal [1987, p. 38].

Engels (1979) enfatiza que a especialização da mão humana está relacionada ao uso de ferramentas e estas, por sua vez, foram criadas em decorrência das necessidades da prática coletiva humana de transformação da natureza. Paralelamente ao desenvolvimento da mão, o cérebro também se desenvolveu, possibilitando o desenvolvimento da consciência. Comentando sobre a criação da máquina a vapor, Engels (1979, p. 26) destaca que "a mão, por si mesma, não teria jamais realizado a máquina a vapor se o cérebro do homem não se tivesse desenvolvido qualitativamente, com ela, ao lado dela e, até certo ponto, por meio dela".

Vigotski compartilha das concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem, transformando a natureza, transforma-se a si mesmo. As funções psicológicas superiores caracterizam-se por serem atividades mediadas. De acordo com Petrovski (1985), Vigotski adota a idéia de que o trabalho e a atividade instrumental conduzem à modificação do tipo de conduta do homem, à diferenciação dos homens dos animais, e com base nesse pressuposto o autor russo desenvolveu seus estudos sobre o caráter cultural do psiquismo humano.

O homem, portanto, utiliza-se de vários dispositivos para o domínio dos próprios processos psicológicos. Todo e qualquer ato de comportamento é mediado por esses dois tipos de instrumentos que mantêm uma relação muito próxima. Ambos estão unidos tanto na filogênese como na ontogênese, pois ao atuar sobre a natureza exterior, modificando-a, o homem também está atuando e modificando sua própria natureza.

Os instrumentos constituem um produto da evolução histórica da humanidade e, em suas pesquisas, Vigotski verificou, conforme Facci e Silva (1998, p. 129), que "o uso dos instrumentos e a capacidade de inventar novas formas de utilizá-los são pré-requisitos para o desenvolvimento histórico dos seres humanos; são condições necessárias para o surgimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas". A formação das funções psicológicas superiores é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana, que ampliou as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade.

Em relação ao segundo ponto abordado por Pereira (1987), Vigotski assinalou que no desenvolvimento cultural da criança toda função aparece duas vezes: primeiro como função interpsicológica, nas relações interpessoais, e depois como função intrapsicológica, isto é, interiorizada. Todas as funções superiores originam-se como relações entre os seres humanos. Vigotski (2000b, p. 35) afirma que "as funções psicológicas superiores criam-se no coletivo", são construídas pela estrutura social. A aparição da capacidade de auto-regulação, do ato voluntário, intencional é também um tema primordial na concepção teórica de Vigotski. Esta capacidade está diretamente relacionada com a interiorização da linguagem.

Por fim, o último tema abordado por Vigotski, a partir de sua fundamentação marxista, nos estudos de Pereira (1987), é o que se refere ao desenvolvimento das formas superiores de comportamento como um processo estreitamente vinculado ao desenvolvimento sócio-histórico do homem. Conforme comenta Palangana,

> Vigotski opera a objetivação dos processos psicológicos, analisando-os a partir de condições reais de vida do sujeito, ou seja, a partir de uma base material. Seus pressupostos elucidam os caminhos através dos quais a natureza do comportamento se transforma de biológica em sócio-histórica [1994, p. 98].

Os processos psicológicos superiores estão sujeitos às leis que orientam a evolução da cultura humana, mudam em função das transformações histórico-sociais.

Marx e Engels assinalaram como a consciência do homem está determinada pelas condições materiais de vida e as relações sociais de produção. De acordo com o pensamento marxista, as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na natureza humana, isto é, na consciência e no comportamento dos homens. Para Marx e Engels, em *A ideologia alemã*, a linguagem é

> [...] tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens [...]. A consciência, portanto, é desde o início um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens [1996, p. 43].

Quando Vigotski analisa o desenvolvimento da linguagem, ele se pauta nessas idéias. A linguagem, tal como a consciência humana, nasce e se desenvolve a partir do e no processo de trabalho.

Marx concebe o trabalho como o motor de todo processo histórico, como a característica fundamental do homem. De acordo com Vigotski (2001b, p. 43), desde que se tornou possível o trabalho "na acepção humana da palavra, ou seja, a intervenção planejada e racional do homem nos processos naturais com o fim de reagir e controlar os processos vitais do homem e a natureza, desde então a humanidade se projetou um novo degrau biológico [...]" que diferencia o ser humano dos animais.

É a partir do trabalho que o ser humano, ao transformar a natureza, constitui-se como ser humano, construindo a sociedade e fazendo a história. Para Marx e Engels,

> [...] o primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda história, é que os homens devem estar em condições de viver para "poder fazer história". Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação das necessidades, a produção da própria vida material [1996, p. 39].

Produzindo os meios de sobrevivência – trabalhando –, os homens têm produzido sua história. Satisfeita esta primeira necessidade (de subsistência), o ato de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades. O homem está constantemente transformando a natureza e a si próprio, criando sempre novas necessidades materiais e intelectuais, de acordo com o processo histórico.

A produção de idéias, das representações sobre o mundo, do pensamento, enfim da própria consciência está associada à atividade material e ao intercâmbio entre os homens. No entendimento de Palangana (1994), na perspectiva marxista, o desenvolvimento do psiquismo humano está em relação direta com a evolução histórica das necessidades e interesses culturais. A atuação prática sobre a natureza, buscando a satisfação das necessidades básicas, possibilita a formação das faculdades humanas, criadas historicamente. Por meio do desenvolvimento da prática social, o pensamento evoluiu do nível empírico ao nível abstrato, teórico, representado, essencialmente, pelo pensamento científico.

Tuleski (1999, 2002) apresenta uma análise das relações existentes entre a teoria vigotskiana e o contexto social, político e econômico da União Soviética da década de 1920 e início da década de 1930. Em relação ao contexto pós-revolucionário, a citada autora apresenta a seguinte descrição:

> Formar indivíduos capazes de planejar ações, dominando a totalidade do processo de trabalho, para encaixar-se em qualquer etapa da produção, seria a possibilidade de se aproveitar toda a mão-de-obra disponível. A história colocava para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de encontrar os meios para sobreviver sem apoio e auxílio e convivendo, ainda, com ameaças militares, políticas e econômicas constantes do ocidente. Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista deveria transformar-se em um curto espaço de tempo em um país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie [Tuleski, 1999, p. 33].

A importância do desenvolvimento e do aperfeiçoamento técnico estaria, ainda segundo Tuleski, presente, mesmo que implicitamente, em vários momentos da obra de Vigotski. O projeto coletivo socialista exigia a nacionalização das terras e das empresas e também mudança na consciência social. Para Vigotski, o processo de implantação do regime socialista dependia da consciência coletiva do sujeito histórico, pois somente o desenvolvimento desse coletivo criaria con-

dições fundamentais para que, no plano individual, a consciência dos homens deixasse de ser burguesa e se transformasse em comunista.

O desenvolvimento científico-tecnológico, com bases materiais socialistas, seria o responsável pela construção do homem comunista, com pleno desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (tipicamente humanas), o que permitiria ao ser humano o controle de seu próprio comportamento bem como a organização, o planejamento e a disciplina necessários à produção socialista. Tuleski esclarece que

> A capacidade de produzir ações compatíveis com as necessidades do projeto social aparece estritamente ligada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, traduzidas pelo domínio da própria vontade, das emoções e de todas as demais funções psicológicas pelo pensamento verbal e lógico, afastando-se do comportamento impulsivo comum aos animais ou mesmo ao homem primitivo, e dando os primeiros passos em direção à construção do homem comunista [1999, p. 74].

O social de que trata Vigotski em sua teoria é transformado pela ação coletiva dos homens e, no caso específico daquela sociedade em que o autor vivia, estava-se abandonando o modo capitalista de produzir a vida e construindo uma nova forma de sociedade. Portanto, o "seu conceito de social está intrinsecamente ligado às condições que conduziram à revolução russa e aos acontecimentos posteriores a ela, bem como ao pensamento marxista que o refletia e explicava" (Tuleski, 1999, p. 20). É a partir da compreensão desta sociedade em transformação que podemos entender a elaboração da psicologia histórico-cultural.

Em relação à educação, na perspectiva de Vigotski, conforme veremos no próximo item, o processo educativo ocupa um lugar de destaque na maneira de enfocar a psique do homem, sendo muito íntima a relação entre psicologia e pedagogia. Para Vigotski (Vygotski, 1991), psicologia e pedagogia estão inter-relacionadas e uma ciência tem importância para a outra. A nova psicologia deveria ter a função de dar o

embasamento psicológico à pedagogia, desde que tivesse o processo educativo, isto é, a formação social do ser humano, como algo presente no próprio cerne da psicologia como ciência.

Veremos, portanto, a seguir, como era desenvolvida a prática pedagógica, como era conduzida a educação nas décadas de 1920 e 1930, para que se possa compreender a forma como Vigotski entendia a educação e o trabalho docente no início de suas produções teóricas.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIÃO SOVIÉTICA NO INÍCIO DO PERÍODO PÓS-REVOLUÇÃO E A OBRA *PSICOLOGIA PEDAGÓGICA*

Considero de fundamental importância fazer um relato, mesmo que brevemente, da forma como a prática pedagógica era desenvolvida na União Soviética no período em que Vigotski escreveu suas obras, que começaram, primeiramente, com os livros *Psicologia da arte* e *Psicologia pedagógica*, ambos escritos entre 1924 e 1926. São essas idéias sobre educação, sobre o trabalho docente, aliadas ao próprio contexto histórico vivenciado naquela época, que influenciaram as pesquisas sobre o processo ensino-aprendizagem e levaram os estudiosos russos, entre eles Vigotski, a elaborar teorias e propostas pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas no espaço intra-escolar.

4.1. A prática pedagógica nas décadas de 1920 e 1930

Um primeiro ponto a ser destacado em relação ao trabalho pedagógico na União Soviética é que a grande Revolução Socialista de Outubro, a qual abriu uma nova era da história mundial, deu início a uma educação soviética essencialmente nova. Giles (1987, p. 278), ao

escrever sobre a história da educação, relata que "um dos passos indispensáveis para a nova estruturação da sociedade é a reforma do processo educativo" e que mesmo antes da revolução já estavam presentes algumas idéias sobre os princípios fundamentais que deveriam orientar essas reformas. Conforme afirmam Larroyo (1970) e Luzuriaga (1985), Nadezhda Krupskaia (1869-1939), companheira de Lênin, que integrava a direção do Comissariado de Educação, o ministro ou comissário da educação A. V. Lunatscharski e o pedagogo Blonsky foram as figuras de mais destaque na educação desse período.

Em 16 de outubro de 1918, A. V. Lunatscharski escreve uma declaração sobre a "escola única do trabalho". Vendrovskaya (1982)[2] afirma que nessa declaração já era possível compreender a essência dos conteúdos e dos princípios de ensino da escola soviética. Tais princípios enfocavam os seguintes aspectos: o caráter criativo do processo do ensino, o desenvolvimento da atividade e da autonomia do aluno, individualização do ensino, ensino coerente com o interesse e a vida do aluno nas diversas faixas etárias, ligação entre o ensino e a construção de uma sociedade socialista e com o trabalho socialmente útil. O que se percebe naquela época é uma grande ênfase na relação da escola com a vida, no caráter criativo do processo escolar e também o desenvolvimento da independência do aluno no processo de ensino. Esses aspectos ficam muito claros na obra *Psicologia pedagógica*, que será analisada no próximo item.

Na declaração sobre a "escola única do trabalho" está registrado, com base em Vendrovskaya (1982), que todas as disciplinas exigem o método ativo criativo de ensino. Nesse sentido, o método de pesquisa

2. Esse texto foi gentilmente cedido pelo professor Luiz Carlos de Freitas, da UNICAMP, que está trabalhando na sua tradução. Portanto, ele ainda não foi publicado na língua portuguesa, podendo ser encontrado apenas em russo.

é considerado uma forma de trabalho avançado da pedagogia soviética, indicando a necessidade de formar nos alunos o interesse pela pesquisa voltada para a realidade presente. Esse método, por meio das pesquisas, da observação realizada pelos alunos, permitiria que estes recriassem as verdades antigas, que assimilassem consciente e criticamente a realidade, que conseguissem atuar e trabalhar coletivamente, lutando pelos interesses dos trabalhadores daquela sociedade. Hubert (1976) ressalta que a escola soviética pretendia ser uma escola ativa e perfilhava vários princípios adotados pela Escola Nova, principalmente no sentido de que todo ensino deve proceder da experiência e organizar-se em torno do trabalho produtivo.

Essa escola única acabou sendo bastante questionada, a ponto de ser abandonada. A fundamentação na literatura pedagógica, nos anos de 1920, do papel relevante do método de pesquisa, de acordo com Vendrovskaya, foi acompanhada de uma forte crítica aos métodos verbalistas de ensino na escola pré-revolucionária, ou seja, a Escola Tradicional. Uma das primeiras críticas a este método foi o fato de não criar possibilidades para o desenvolvimento da autonomia e atividade dos alunos. Era uma escola de "adestramento e decoração".

Ao mesmo tempo em que se desejava criar uma "nova escola", num "novo regime", percebe-se que houve várias tentativas de apropriação de teorias e métodos que estavam sendo difundidos no contexto mundial, principalmente nos Estados Unidos. Exemplo disso é fornecido por Capriles (1989) quando afirma que a nova pedagogia foi estruturada com muitas dificuldades e com freqüentes divergências de opinião sobre qual direção seguir. Ele discorre sobre a influência de Friedrich Froebel, que tem um ponto de vista romântico sobre a criança perante o universo real, e também de Maria Montessori, cujas idéias tiveram enorme repercussão na nascente pedagogia soviética. Além de Froebel e Montessori, Capriles acrescenta que o estadunidense John Dewey (1859-1952) também teve influência entre os pedagogos soviéticos. A esposa de Lênin, Krupskaia, leu os livros de Dewey *Es-*

cola e sociedade e também *Democracia e educação* e, segundo Giles (1987, p. 280), "entusiasma-se pelas idéias de John Dewey". Montessori como Dewey, conforme Stramiello (2001), tiveram, mundialmente, muita influência no movimento da Escola Nova.

O famoso Plano Dalton, criado em Massachusetts, Estados Unidos, por Helen Parkhurst, em 1904 e aplicado em 1920, teve grande repercussão no sistema educacional da União Soviética, assim como o Plano de Projetos. Stramiello (2001) explicita que o Plano Dalton baseia-se no princípio de que o interesse é um fator fundamental para a promoção de um ensino individualizado, no qual cada aluno é agente de sua própria aprendizagem. Neste plano, o material do curso é planejado previamente e os alunos trabalham segundo seu ritmo; os professores são guias de trabalho; o ensino transcorre em laboratórios que ficam a cargo de vários especialistas em diversas matérias; não existem livros-texto e cada aluno controla o seu desempenho.

Foram as possibilidades de um ensino individualizado, o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a possibilidade de planejamento que atraíram os pesquisadores soviéticos para esse plano. Mas, principalmente, se comparado com o tipo de escola tradicional pré-revolucionária, o sistema de trabalho proposto pelo Plano Dalton aparece muito mais atraente. Vendrovskaya assevera que os pedagogos russos reconheceram que para que o Plano Dalton desse certo, seria necessário toda uma preparação e organização da escola e uma forte interação entre professor e aluno, usando formas coletivas de trabalho. Esses pedagogos, na busca de novas formas de organização do ensino, são atraídos, então, pelo método de projetos, que não pode ser pensado sem que se realize o principal momento organizacional do Plano Dalton.

A vanguarda inovadora que se encontra em Petrogrado e Moscou, que, como afirmei anteriormente, incorporou em grande parte a influência norte-americana, opta pelo método de projetos, que tem suas bases nos princípios de Dewey. Portanto, "em vez de começar pelos livros, deve-se iniciar o processo educativo pela própria vida, observar

a vida, analisar a vida, discutir a vida" (GILES, 1987, p. 280). O método de projetos foi realizado por W. H. Kilpatrick, discípulo de Dewey, cujas características, segundo Stramiello (2001, p. 6), são as seguintes: "sua função é fazer ativa e interessante a aprendizagem dos conhecimentos e habilidades necessárias para a vida; procura fazer com que a conexão entre a ação e a sua finalidade seja natural; o aluno não recebe informação alguma que não surja dele mesmo ao realizar o projeto".

O que atraiu os pedagogos russos para esse método, segundo Vendrovskaya, foram a introdução direta do aluno à sua vida particular e o favorecimento para a formação da iniciativa, independência, coletivismo, habilidade de planejar os trabalhos e também a persistência na obtenção de determinados objetivos. Além disso, na visão dos pedagogos dos anos de 1920, esse método poderia auxiliar na resolução de tarefas sociais, colocadas ante a escola soviética. No entanto, mais uma vez foi questionado o fato de transportar, diretamente dos Estados Unidos, experiências realizadas em termos de educação para uma sociedade socialista. As críticas a este método relacionavam-se ao fato de este atender interesses burgueses, ao predomínio do empirismo e à despreocupação com os conhecimentos científicos. A variação soviética desse método de projetos caracterizou-se por uma orientação ampla e social que tinha como objetivo facilitar a participação dos alunos na construção de uma sociedade socialista. Houve uma recusa a projetos individualistas e valorização apenas de projetos com orientação para mudanças do meio social e que tinham como foco a formação coletivista.

Essas novidades da pedagogia burguesa – Plano Dalton e método de projetos –, de acordo com Vendrovskaya (1982), foram conhecidas na mesma época em que foram publicados trabalhos correspondentes no exterior. No entanto, embora, num primeiro momento, tenham sido recebidos com entusiasmo, quando passaram a ser examinados de acordo com uma posição metodológica marxis-

ta, as críticas dos pedagogos soviéticos demonstraram o quanto esses planos tinham uma orientação de classe guiada pela ideologia burguesa. Nesse sentido, tentaram superar essa orientação teórica considerada nociva, fazendo uma série de adaptações e correções, tentando não copiar, na íntegra, o modelo americano, mas adequando esse plano para a escola russa, como uma escola do proletariado. Em vez de um trabalho individual, propôs-se um plano de turmas e formas coletivas de avaliação dos resultados dos trabalhos.

No período compreendido entre a segunda metade da década de 1920 e começo da década de 1930, os métodos de projetos fizeram parte da prática do trabalho na escola. No entanto, começaram a surgir uma série de insuficiências como, por exemplo, a falta de sistematização dos conteúdos, que acabaram dando força a uma teoria que propunha a eliminação da escola. Segundo Vendrovskaya, somente uma deliberação do partido e governo sobre a escola permitiu eliminar de vez estes pontos negativos.

Numa síntese feita por Vendrovskaya (1982) sobre as teorias do método de ensino nos anos de 1920, na União Soviética, ficou claro que houve uma desvalorização da função dos livros didáticos no processo de ensino, o afastamento da aplicação de métodos verbalistas e a negação do trabalho orientador do professor. Para essa pesquisadora, houve uma contraposição entre a formação da autonomia e a realização de atividades e a ênfase na tarefa de proporcionar instrumentalização ao aluno com conhecimentos científicos. Fazendo uma análise dos motivos do entusiasmo amplo dos pedagogos soviéticos pelas idéias do Plano Dalton e do método de projetos, ela conclui que, à primeira vista, se tem a impressão de que existiu uma simples cópia dos modelos estrangeiros, no entanto, segundo ela, a causa real desse interesse dos pedagogos foi provocada pelo momento histórico pelo qual a União Soviética estava passando. Essas teorias absorvidas de modelos estrangeiros pareciam, à primeira vista, condizer com as necessidades das tarefas de formação ativa da personalidade dos homens nessa nova sociedade.

Giles (1987, p. 281) comenta que, além da função de ensino formal, a escola soviética deveria "[...] desempenhar outro papel altamente relevante para a nova ordem, a saber, a participação do aluno na realidade sócio-política do país, o que inclui o governo da própria escola e a luta política". Nesse aspecto, os pedagogos consideravam primordial uma forte ligação entre a escola e a vida dos alunos e também com a produção; valorizavam o desenvolvimento de habilidades e aptidões individuais dos alunos, assim como a habilidade em planejar o trabalho escolar e realizá-lo autonomamente; e viam com bons olhos o sistema de controle e autocontrole dos alunos. O grande problema, realmente, foi o fato de deixar de lado os conhecimentos de base da ciência, possibilitando somente a assimilação superficial do conhecimento científico, sem sistematização e elevação dos conhecimentos dos alunos.

Até este momento me detive mais em tentar compreender a prática pedagógica pós-revolução até o final da década de 1920. Giles afirma que "com a ascensão definitiva de Stálin começa uma nova época na história da educação na União Soviética", e que, portanto,

> [...] a experimentação e o movimento científico e psicológico caem em descrédito. Na prática, volta-se ao ensino formal. Trata-se, mais uma vez, de descobrir um método de educação que promova as capacidades culturais e o conhecimento, e, ao mesmo tempo, de desenvolver a mentalidade em união com o ideal do Partido que levem à ação, de acordo com as necessidades de solidariedade do grupo [1987, p. 281].

Fica patente, conforme esclarece Luiz Carlos de Freitas (1998), que no debate sobre a educação dessa época havia, por parte do Comitê Central do Partido Comunista, uma insatisfação sobre a forma como o ensino estava sendo conduzido na União Soviética. Duas delibera-

ções desse comitê passam a ser intensivamente citadas nas produções educacionais após a sua publicação. Na deliberação de 25 de agosto de 1931, esse comitê relata que a principal falha da escola atual era o fato de ela não oferecer um volume suficiente de conhecimentos educacionais gerais; não preparar adequadamente os alunos para o ensino técnico e para o ensino superior e também não instrumentalizar suficientemente os alunos para que eles dominassem os fundamentos científicos da física, química, matemática, geografia e outras ciências. O que deve ser superado, segundo esse comitê, é a "mania de fazer projetos metodológicos levianos, a difusão em grande escala de métodos não experimentados previamente na prática [...]" (FREITAS, 1998, p. 4).

A deliberação de 1932, com o título de "Sobre o regime e os programas de ensino na escola básica e média", segundo Freitas (1998), aprofunda a linha de análise já iniciada em 1931. Essa deliberação propõe que o Comissariado Nacional organize o processo escolar considerando algumas determinações, entre elas: as aulas devem ser ministradas para grupos de estudantes, com rigorosa fixação de horário para estudo; o professor deve lecionar a sua disciplina com coerência e sistematização, fazendo uso de livros didáticos, de diferentes demonstrações de experiências, equipamentos, realizando excursões e também auxiliando os alunos nas suas dificuldades escolares; o acompanhamento do trabalho do aluno deve ocorrer a partir de avaliação individual e sistemática dos conhecimentos; as escolas devem dotar-se de equipamentos necessários ao trabalho pedagógico. O que se pode perceber nesta deliberação é a retomada da forma clássica de organização da prática pedagógica. Além disso, a concepção de politecnia a ser implantada a partir de 1932 deve "[...] centrar-se no domínio da ciência [química, física etc.] e na participação do aluno na construção da economia socialista [pelo trabalho], fazendo com que a aula seja vista como local de formação científica" (FREITAS, 1998, p. 5).

Essa deliberação do Comitê Central do Partido Comunista abriu uma nova etapa no desenvolvimento da escola russa e marca o começo

da reconstrução de todo o conteúdo e método de trabalho. Freitas (1998) considera que o período que vai de 1931 a 1937 é considerado a segunda reforma do ensino da época soviética, sendo que a primeira ocorreu com a implantação do socialismo a partir de 1917. Faz parte dessa segunda fase da história da educação o pedagogo Anton Semiónovith Makarenko (1888-1939), que desenvolveu métodos educativos com tendências para a formação da nova personalidade soviética, com primazia do coletivo frente ao individual. Para Makarenko, o princípio fundamental da educação era "formar uma pessoa profundamente imbuída da moralidade comunista" (STRAMIELLO, 2001, p. 9).

Giles (1987), referindo-se também a esse período, esclarece que o objetivo da educação é a politecnização, ou seja, a articulação entre trabalho e ciência. O trabalho produtivo é mantido apenas nos internatos; o programa de ensino volta a seguir um programa tradicional utilizado na Europa em geral; os professores passam a ser dotados da tradicional autoridade e o processo educativo torna-se predeterminado pelo governo. A esse respeito, Larroyo (1970) comenta que a educação soviética combateu muito fortemente, no início do período pós-revolução, a prática da pedagogia clássica (exames, livros didáticos, ensino por disciplina, entre outras), mas desde 1932 voltou a muitos desses processos didáticos.

As informações das quais disponho não são suficientes para fazer uma análise detalhada e cuidadosa da educação escolar soviética na década de 1920 e nas décadas posteriores a 1930. Mesmo os autores que aqui cito precisam ser lidos com cautela e espírito crítico, pois as análises por eles apresentadas não estão isentas de compromissos com as idéias de origem escolanovista, o que acaba por se revelar na maneira como eles consideraram positivas ou negativas as direções tomadas pela educação soviética.

Meu objetivo com esse item foi o de fornecer informações (ainda que parciais) sobre o contexto educacional soviético no momento em

que Vigotski escreve o livro *Psicologia pedagógica*, um dos únicos textos em que elabora mais explicitamente o trabalho do professor. Como procurarei mostrar no próximo item, nesse seu livro, Vigotski, ao tratar do professor, revela uma forte influência das idéias escolanovistas, o que se explica, talvez, pelo contexto educacional ao qual aqui fiz referência. Procurarei também mostrar que essas influências escolanovistas entram em contradição com as idéias principais presentes nos estudos desenvolvidos por Vigotski acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos, da zona de desenvolvimento próximo e da formação dos processos psicológicos superiores, que serão objeto de análise do capítulo IV deste livro.

4.2. Aspectos abordados na obra *Psicologia pedagógica*

Como estou, neste capítulo, apresentando alguns fundamentos da teoria vigotskiana, é pertinente enfocar a primeira e talvez única obra na qual o psicólogo russo registra, claramente, suas idéias sobre a relação da psicologia com a pedagogia: o livro *Psicologia pedagógica*, publicado em 1926. Considero importante a análise de tal obra porque ela apresenta as idéias iniciais do pesquisador russo sobre a educação e o trabalho docente.

Guillermo Blanck (2001) afirma que Vigotski começou a escrever esse livro em 1921 e que terminou em 1923, ou, no mais tardar, no começo do ano de 1924. Não é minha intenção discutir, neste trabalho, a questão da periodização da obra vigotskiana, mas autores como Blanck (2001) e Rivièri (1985) são consensuais quanto ao fato de que, após 1926, Vigotski teria superado uma visão anterior ainda muito influenciada pela reflexologia. A maneira como Vigotski havia analisado várias questões, como, por exemplo, a função dos reflexos e das teorias de Pavlov e Freud, não estaria de acordo com as idéias defendidas por ele em textos e palestras posteriores a esse período. Após 1924, mais

especificamente entre 1927 e 1928, Vigotski submeteria a psicologia, tanto as correntes soviéticas como as ocidentais, a uma crítica mais aprofundada, como mostra o texto intitulado "O significado histórico da crise da psicologia", escrito em 1927 (Vygotski, 1991; Vigotski, 1996), sobre o qual já fiz referência neste trabalho.

Sua famosa conferência no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, em 1924, marco importante em sua carreira científica, já dava mostras de um questionamento da reflexologia, a qual se caracterizava por representar uma visão extremamente mecanicista das funções psicológicas. A reflexologia era uma escola russa de neurofisiologia vinculada aos nomes de V. M. Béjterev e I. P. Pavlov. Na obra *Psicologia pedagógica*, Vigotski fez grande uso dessa concepção, o que parece evidenciar que essa obra pertence a uma fase posteriormente superada na sua, extremamente rápida, trajetória científica, transcorrida entre os anos de 1924 e 1934. Na citada obra, Vigotski ainda defendia que a doutrina dos reflexos condicionados de Pavlov proporcionaria uma base sólida para o desenvolvimento da psicologia, mas percebia, ao mesmo tempo, que muitos problemas precisariam ainda ser resolvidos.

Referindo-se aos anos de 1920, Rivièri (1985) comenta sobre as diferentes vertentes teóricas existentes. Informa que Béjterev criticava a psicologia idealista e queria substituir a psicologia geral pela reflexologia; já Kornilov propunha uma nova forma de fazer psicologia que designou com o nome de reactologia, que se propunha a estudar, de forma objetiva, as reações humanas em seu ambiente biossocial. Kornilov definiu a reactologia como a "ciência das reações" e esta teve uma forte influência sobre Vigotski em seus primeiros escritos, como é o caso de *Psicologia pedagógica* e *Psicologia da arte*. Segundo Blanck (2001), em 1930, a reactologia perdeu consenso e finalmente foi extinta. A partir de 1927-1928, Vigotski teria avançado mais na elaboração de sua própria concepção marxista da psicologia: a teoria histórico-cultural dos processos psíquicos.

Sirgado (2000b) comenta que o interesse despertado pela pesquisa de Pavlov em Vigotski estava relacionado ao "modelo de dupla estimulação", descoberto pelo fisiólogo russo, que abre uma pista em termos metodológicos para estudar a passagem de formas elementares de comportamentos, comuns aos animais, às formas mais complexas de comportamento do ser humano. A idéia de que um sinal se interpõe como mediador na relação entre estímulo e resposta conduz Vigotski ao conceito de signo. Uma maior elaboração do conceito de signo conduzirá Vigotski à idéia da mediação semiótica, em que a palavra ocupa lugar central. A evolução em relação ao conceito de signo na atividade produtiva do homem, ao lado do instrumento, afasta, definitivamente, Vigotski da tradição reflexológica de Béjterev e Pavlov.

Rivièri (1985) comenta que *Psicologia pedagógica* se situava dentro de uma tradição objetivista, de estilo reactológico, e ainda muito baseada no conceito de reflexo. Isso demonstra que Vigotski, desde o início, relacionava seus interesses pedagógicos com a exigência de uma explicação psicológica dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa influência de autores da reflexologia e da reactologia não deve ser considerada um aspecto secundário no estudo dessa obra de Vigotski. Alguns posicionamentos, conforme veremos, foram sendo transformados no decorrer da elaboração teórica vigotskiana.

Esse livro foi traduzido do russo para o português e editado no Brasil em 2001 (VIGOTSKI, 2001b) com o título *Psicologia pedagógica*. No mesmo ano foi editado na Argentina, com o título *Psicología pedagógica: un curso breve* (VIGOTSKI, 2001a). Vale ressaltar que existe uma diferença marcante em relação às duas edições desse livro: a edição argentina foi traduzida do russo por um estudioso da obra de Vigotski, Júlio Guillermo Blanck, que inseriu várias notas de rodapé explicativas sobre os autores e mesmo sobre a teoria de Vigotski, contando ainda essa edição com uma apresentação de Van der Veer, uma introdução de Mário Carretero e com uma contextualização histórica desse trabalho presente no prefácio de Guillermo Blanck. A edição brasileira (VIGOTSKI, 2001b) não tem essas considerações, dificultando ao leitor menos avisado a realização de uma leitura contextualizada desse livro.

Uma outra dificuldade dessa edição brasileira é o acréscimo de dois capítulos: "O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar"; "A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem", e de dois temas: o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar e a análise pedológica do processo pedagógico, os quais abordam conceitos, tais como *zona de desenvolvimento próximo* e *formação de conceitos*, que são aspectos desenvolvidos numa fase posterior da obra de Vigotski. Na edição em inglês (VYGOTSKY, 1997) também não existem textos sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos e sobre a "análise pedológica do processo pedagógico", o mesmo acontecendo com a edição brasileira mais recente dessa obra, intitulada *Psicologia pedagógica: edição comentada* (VIGOTSKI, 2003), que é uma tradução da obra publicada na Argentina.

Dessa forma, do meu ponto de vista, se os educadores e psicólogos que estudam a psicologia histórico-cultural não estiverem atentos a estes aspectos, podem pensar que, do início ao fim, nessa obra em português editada em 2001, *Psicologia pedagógica*, a educação estaria sendo abordada com o mesmo enfoque, principalmente no tocante ao trabalho do professor, que é objeto principal deste meu estudo. Gostaria de esclarecer que não estou entrando no mérito da tradução do texto em si, pois não seria a pessoa mais indicada para isso. Estou atendo-me apenas aos acréscimos feitos a essa edição em português, os quais podem dificultar o entendimento dos temas abordados e até mesmo descaracterizar o significado específico e localizado temporalmente que tem o livro *Psicologia pedagógica* na trajetória intelectual de Vigotski. Nesse sentido, a tradução mais recente, *Psicologia pedagógica: edição comentada* (VIGOTSKI, 2003), apresenta ao leitor uma idéia mais clara do pensamento de Vigotski no período de 1924 a 1926.

O livro em foco é resultado do interesse de Vigotski pelas questões pertinentes à escola e à educação. Não podemos esquecer que o estudioso russo foi professor e que realizou várias pesquisas relacionadas à pedagogia e à didática. De acordo com Rivièri (1985), essa obra recorria a aspectos considerados como essenciais no ensino de psicologia na Escola de Magistério de Gomel, onde Vigotski lecionou. O livro *Psicologia pedagógica* mostra-nos que Vigotski tinha a intenção de abordar vários temas presentes no processo ensino-aprendizagem e nos dá a impressão de ser um "manual" para ser seguido por professores, tal qual alguns livros que hoje circulam nas escolas. No contexto atual, pode-se denominar essa obra *Psicologia pedagógica* como psicologia da aprendizagem.

Em outros momentos esse estudioso também demonstrou a preocupação com a necessidade de um manual de psicologia para professores, como podemos evidenciar no texto que ele escreveu em 1926, como prefácio do livro de E. Thorndike, intitulado "Principios de enseñanza basados en la psicología", que consta no volume I das *Obras escogidas* (Vygotski, 1991) e também no livro *O desenvolvimento psicológico na infância* (Vigotski, 1998). Ele comenta no prólogo do livro de E. Thorndike que esse estudo "[...] vai ao encontro da necessidade que a escola e os professores têm de um manual de psicologia pedagógica que dê respostas às necessidades de trabalho imediatas durante o momento de transição" (Vigotski, 1998, p. 151).

Para esse pensador russo, era fundamental contar com livros de psicologia que fundamentassem cientificamente o próprio processo educativo e que pudessem auxiliar os professores neste processo, num momento de transição do regime político da União Soviética. Pode-se evidenciar esse aspecto também no volume V das *Obras escogidas* (Vygotski, 1997), que trata dos fundamentos da defectologia e que enfatiza, em alguns capítulos, alguns princípios que devem ser considerados na educação de alunos portadores de necessidades educativas especiais.

A obra *Psicologia pedagógica* em si traz vários temas, no entanto, neste trabalho me deterei, a seguir, sobre alguns aspectos que considero relevantes e que se referem à educação e ao professor presentes nessa produção teórica. Vamos a eles.

Os objetivos da educação, segundo o livro *Psicologia pedagógica* (Vigotski, 2001b), sempre estiveram atrelados ao desenvolvimento histórico, às necessidades postas pelos homens. Esses objetivos sempre foram concretos e corresponderam aos ideais da época, à estrutura econômica e social da sociedade que determina toda sua história. A educação, em uma sociedade organizada em classes sociais, sempre tem o caráter de classe, tem uma função social perfeitamente definida e orientada pelos interesses do grupo dominante. A educação tem pouca liberdade em relação ao grande meio social.

O caráter da educação do homem é totalmente determinado pelo meio social em que ele cresce e se desenvolve. É importante destacar, entretanto, que o meio nem sempre influencia o homem direta e imediatamente, mas de forma indireta pela ideologia. Na obra que estou analisando neste item, Vigotski (2001b, p. 286) chama de ideologia "todos os estímulos sociais que se estabeleceram no processo de desenvolvimento histórico que se consolidaram sob a forma de normas jurídicas, regras morais, gostos estéticos etc.". As normas são passadas pela estrutura de classe da sociedade que as gerou e servem à organização de classe da produção. São elas que condicionam todo o comportamento do homem, por isso se pode dizer *comportamento de classe* do homem.

A palavra educação está relacionada ao crescimento. Assim, a educação só pode ser definida como uma ação racional, planejada, premeditada e consciente, portanto, forma de intervenção nos processos de crescimento natural dos indivíduos. Conseqüentemente, conclui Vigotski (2001b, p. 78), "só poderá ter caráter educativo aquela fixação de novas reações que, de uma forma ou de outra, intervenha nos processos de crescimento e os oriente. Logo, nem todos os vínculos que se con-

cluem na criança são atos educativos". Aqui, neste trecho, já se pode notar um esboço do que viria a ser um aspecto fundamental da teoria de Vigotski que trata da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, considerando que ambos possuem uma relação interdependente e que a aprendizagem provoca o desenvolvimento.

O interesse para a atividade, segundo o livro *Psicologia pedagógica*, é um ingrediente fundamental no processo de aprendizagem. Se o professor quer atrair alguma criança, é necessário descobrir se ela está preparada para desenvolver determinada atividade, se todas as suas potencialidades estão mobilizadas para desenvolvê-las e se a criança vai agir. Toda a questão consiste em saber o quanto o interesse está orientado para o próprio objeto de estudo e não relacionado a influências externas a ele como prêmios, castigos, medos, desejo de agradar etc. Cabe ao professor interferir, ativamente, nos processos de desenvolvimento dos interesses dos alunos. Entretanto, sua regra será sempre uma:

> [...] antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida [VIGOTSKI, 2001b, p. 163].

Além do interesse, o professor também tem que enfatizar a emoção na assimilação dos conteúdos pedagógicos. São as reações emocionais que se devem constituir como base do processo educativo. Antes de comunicar algum conteúdo, o professor "deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo" (VIGOTSKI, 2001b, p. 144). Todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede, do desejo de querer "beber" daquele conhecimento. O momento de emoção e interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer

trabalho educativo. Quando Vigotski escreve sobre o "saber morto", está implícita uma crítica à pedagogia tradicional que estava sendo bastante questionada à época.

O aluno deve ser educado no mais alto respeito à sua realidade, mas Vigotski (2001b, p. 210) defende, em *Psicologia pedagógica*, que não se deve entender a realidade de forma limitada apenas ao ambiente imediato que está à volta da criança: "temos de vê-lo como a grande realidade que nos cerca se não quisermos criar um ser pequeno-burguês e mesquinho". Não se pode esquecer que a escola deveria investir na formação do homem comunista, que viveria em uma sociedade comunista.

Na época em que Vigotski escreveu o livro em pauta, havia uma tendência pedagógica que defendia uma ação educativa que tornasse a aquisição de conhecimentos o processo mais simples possível. No entanto, Vigotski compreendia, em *Psicologia pedagógica*, que o pensamento se desenvolve pelo esforço, pelo enfrentamento de problemas, de obstáculos a serem superados. Por essa razão, critica o ensino direto e elogia a educação nos moldes escolanovistas do Plano Dalton, na qual o professor evita ensinar e procura fornecer as condições para que os alunos busquem o conhecimento como se fossem pesquisadores.

Nessa perspectiva, Vigotski defende em *Psicologia pedagógica* que, no processo de aprendizagem, é fundamental ensinar a criança a pensar, em vez de ensinar esse ou aquele conhecimento. Aqui fica bem evidente que, nesse período, ele tinha suas concepções educacionais bastante influenciadas pelas idéias escolanovistas. Entretanto, na continuidade de suas pesquisas e seus estudos, superou boa parte das concepções psicológicas que defendia nesse período; o mesmo ocorreu em relação às suas concepções pedagógicas. Essa superação não significa abandono puro e simples, pois Vigotski manteve aspectos compatíveis com as concepções por ele defendidas posteriormente. É o caso, por exemplo, do princípio de que a educação deva exigir esforço por parte do aluno: esse princípio parece coadunar com o conceito de zona de desenvolvimento próximo, preconizando uma educação que não se limite

àquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, denominado nível de desenvolvimento atual.

Vigotski defendia, também, na obra que está sendo analisada, a educação pelo trabalho, pois por meio dela chega-se à fusão e à integridade de todo processo pedagógico. Neste sentido, suas idéias fundamentam-se nas idéias de Marx e Engels. Na coletânea intitulada *Crítica da educação e do ensino*, de Marx e Engels (1978), fica claro que os autores consideram que o ensino deve ser combinado com o trabalho produtivo, de forma que não haja uma dicotomia entre trabalho corporal e trabalho intelectual, assegurando uma base prática e uma atividade científica. É necessária uma combinação entre o trabalho produtivo e a educação. Não deve ser esquecido, porém, que essa concepção fazia parte da concepção marxista de eliminação da alienação do trabalho pela sociedade socialista. Não se trata, portanto, da idéia de vinculação da educação ao mundo do trabalho alienado da sociedade capitalista.

Para Vigotski, a educação pelo trabalho permitiria a união das ciências naturais e das ciências humanas, na linha da concepção de Marx, do trabalho enquanto metabolismo entre homem e natureza.

> De fato, se nas ciências naturais lecionadas na escola estudava-se o homem, isto se restringia àquela parte através da qual ele entra na anatomia e na fisiologia, apenas na medida em que é um animal mamífero, o mundo da natureza, do qual o homem estava excluído, parecia infinitamente ofendido e empobrecido em comparação com a riqueza da vida real. Inversamente, o mundo das ações e dos atos humanos parecia pairar no espaço, uma espécie de arco-íris sem raízes plantadas na terra. Só o trabalho no seu sentido histórico, na sua essência psicológica é o ponto de encontro dos princípios biológicos e suprabiológicos no homem; nesse ponto o animal e o humano se teceram como um laço e se cruzaram os conhecimentos humano e natural. Assim, a síntese na educação, sonhada pelos psicólogos desde tempos remotos, torna-se realizável na escola para o trabalho [VIGOTSKI, 2001b, p. 272].

Pavel Petrovich Blonski também defendia uma escola para o trabalho. Esse pedagogo e psicólogo soviético propunha que a psicologia científica deveria ser orientada pelo marxismo, e teve grande influência na psicologia e também na produção teórica inicial de Vigotski. Em 1919, Blonski publicou o livro *La escuela laboral*, no qual formulou os princípios que deviam guiar o processo educativo, e fundamentou a teoria da escola pública do trabalho. Blonski considerava que a Escola Tradicional deveria ser substituída pela escola do trabalho politécnica, pois a educação do trabalho e a instrução politécnica eram extremamente importantes para o desenvolvimento infantil. De acordo com Shuare (1990, p. 36), Blonski afirmava que "[...] o caráter politécnico do ensino deve refletir o nível da cultura e da ciência contemporânea e constitui a síntese do ensino humanístico e científico-natural. Por sua parte, a escola deve converter-se em uma coletividade de trabalho infantil que desenvolva nas crianças suas capacidades organizativas e criadoras".

De acordo com o ponto de vista de Vigotski, em *Psicologia pedagógica*, o maior defeito do sistema educacional clássico era o caráter absolutamente abstrato e estéril dos conhecimentos. O conhecimento era assimilado como estático, pronto, e ninguém sabia o que fazer com ele. No ensino tradicional, segundo sua visão,

> Esquecia-se a própria natureza do conhecimento como natureza da ciência: o conhecimento não é capital acabado ou prato pronto, é sempre uma atividade, uma guerra da humanidade pelo domínio da natureza. A verdade científica é mortal, vive dezenas, centenas de anos mas depois morre porque no processo do domínio da natureza a humanidade sempre avança. Em total desacordo com essa tese estava a ciência lecionada na escola quando procurava dogmaticamente as verdades que os alunos deveriam decorar [VIGOTSKI, 2001b, p. 273].

Não há, para o autor, uma concepção psicológica mais falsa do que aquela que os alunos encontravam em manuais escolares. No campo da filosofia e da interpretação do mundo, nesses manuais, dominavam a superficialidade, a fragmentação. Defeitos que podem ser superados pelo ensino voltado para o trabalho, que sintetiza e unifica todos os objetos, dá-lhes uma aplicação prática e revela o próprio processo de descoberta da verdade e o seu movimento depois que esta verdade foi descoberta.

No entanto, Vigotski trata do perigo em se ter um mau entendimento do que seja escola para o trabalho. Cita, então, uma passagem do livro do autor soviético Blonski sobre as distorções que estariam ocorrendo com a proposta de escola para o trabalho:

> Eu vi escolas-comunas que ressuscitaram inteiramente os costumes dos orfanatos fechados. Vi instrutores organizando um "dia da criança" para todo um bairro com uma precisão de quinze minutos. Vi professoras de jardins-de-infância ensinando crianças de cinco anos a fazer comida em uma cozinha mal cheirosa. Para minhas aulas "fugiam" crianças dos trabalhos das hortas que as levavam à completa exaustão por calor e cansaço. [...] Vi tagarelas desenvolvendo uma longa conversa sobre toda sorte de bobagem do cotidiano achando que estavam pondo em prática a escola para o trabalho. Na cozinha da escola vi cátedras para mestres narradores. Estou certo de que vários pedagogos irão levar as crianças ao inferno da fábrica, lançar adolescentes no estrépito e no calor das usinas, colocá-los em máquinas perigosas, encher-lhes os pulmões de poeira e carvão e depois assegurar a torto e a direito que estão educando "segundo o método de Blonski" [Blonski apud Vigotski, 2001b, p. 276].

Não era essa escola do trabalho que Vigotski estava defendendo em *Psicologia pedagógica*. Era uma escola que via no trabalho uma forma de transformar a natureza e, conseqüentemente, transformar o próprio homem, conforme princípios marxistas. Não podemos esquecer que

a prática pedagógica soviética daquela época enfatizava que todo o ensino deveria proceder da experiência e organizar-se em torno da noção do trabalho coletivo, entendendo esse trabalho como a luta do homem para dominar e transformar a natureza. Na vida real, os indivíduos, vivendo em sociedade, asseguram a sua existência material adaptando a natureza às suas necessidades no processo de trabalho. O trabalho humano, ou seja, a luta pela constante produção e reprodução das condições materiais da existência humana, assume uma forma de luta social e, em função disso, coloca em condições idênticas uma massa de pessoas, exigindo que elas tenham formas idênticas de comportamento. Independente de nossa vontade, conscientemente ou não, a educação, conforme já salientei, sempre se orienta por uma linha definida pela própria sociedade. Essas questões, portanto, precisam ser esclarecidas ao se trabalhar com os conhecimentos na escola. É isso que significa levar o aluno a pensar e não somente memorizar conteúdos.

A educação sempre trabalha com indivíduos determinados e o meio social se forma, ou melhor, realiza-se em determinados indivíduos. No entanto, apontar o caráter social do processo educativo não significa, de maneira nenhuma, uma erradicação da individualidade na escola. Para o autor russo, a exigência da individualização dos processos educativos também se constitui numa exigência da educação. Por isso, duas questões colocam-se diante do educador: "em primeiro lugar, a do estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando em particular, em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social em cada uma delas" (Vigotski, 2001b, p. 431). Colocar todas as crianças no mesmo nível seria o maior equívoco da pedagogia, sendo necessária, isto sim, a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno. Como discorri no item anterior, a individualização do conhecimento era um aspecto bastante valorizado no processo de ensino.

Guillermo Blanck (2001) comenta que Vigotski teve uma partici-

pação ativa na Sociedade Psicanalítica Russa, da qual foi membro até 1927. Num primeiro momento, concordava com as idéias de Freud, mas posteriormente suas idéias sobre a formação e funcionamento do psiquismo humano divergiram bastante do pai da psicanálise, conforme é possível evidenciar no texto sobre a crise da psicologia. No entanto, baseando-se em Freud, Vigotski afirma que o homem age movido pelo princípio do prazer e pelo princípio da realidade, aos quais está subordinado. Assim, "toda a vida psíquica é orientada pela vontade de satisfação e pela repulsa do sofrimento" (VIGOTSKI, 2001b, p. 279). É a luta permanente entre o *ego* e o *id*, ou entre o *eu* e o *id*, como escreve Vigotski (2001b, p. 235). Portanto, o pensamento sempre surge de dificuldades.

O desenvolvimento da criança é o princípio fundamental que orienta os estudos da psicologia. A criança é um ser em desenvolvimento e não um ser acabado. Seu comportamento forma-se a partir da interferência do meio e ainda em função de certos ciclos ou períodos de desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio. Ao mesmo tempo em que Vigotski defendia, em *Psicologia pedagógica*, princípios psicanalíticos, conforme citado no parágrafo anterior, ele comenta que o desenvolvimento da criança é guiado por um princípio dialético, uma vez que as mudanças não se dão de forma lenta e gradual, mas por saltos em certos entroncamentos, de formas ondulatórias, caracterizadas por períodos de ascensão do crescimento infantil que são seguidos de períodos de estagnação e inibição. É da contradição entre a hereditariedade e o meio que surge a educação. "Se a criança nascesse como um vegetal, com todas aquelas formas de comportamento que correspondessem a toda a sua vida futura, não haveria necessidade de nenhuma educação", afirma Vigotski (2001b, p. 422). Entender as mudanças, os saltos que ocorrem no desenvolvimento da criança é função da educação. Percebemos, portanto, que ele tenta, nessa época, incorporar a psicanálise a uma análise materialista, atitude que ele criticará posteriormente, ao escrever sobre a crise da psicologia.

Sobre o trabalho do professor, Vigotski afirmou, no começo dos anos de 1920, que a ciência ainda não tinha chegado aos dados e descobertas que lhe permitiriam encontrar as chaves para a psicologia do mestre. Para ele, cada concepção específica sobre o processo pedagógico estava relacionada a uma concepção específica sobre a natureza do trabalho do professor.

Para Vigotski (2001b, p. 448), as crianças educam-se a si mesmas, ou seja, "o próprio aluno se educa". Não cabe ao professor educar. A única coisa que os professores podem fazer é dispor o ambiente em que os alunos estão de forma que maximize a possibilidade de novas reações. Para a educação, não é tão importante ensinar certo volume de conhecimentos, o que importa é educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e saber utilizá-los. No método no qual o professor desempenha o papel de simples "bomba" que inunda os alunos com conhecimentos, o professor pode ser substituído, com êxito, por um manual, um dicionário, uma excursão. Ele não deve apenas expor o que já está pronto; ele tem que levar o aluno a pensar nesses conhecimentos.

Vigotski (2001b, p. 64) afirma que "[...] do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência". Do ponto de vista psicológico o professor é o organizador do meio social educativo, é ele quem regula e controla a sua interação com o educando. É o meio social que se constitui em alavanca para o processo pedagógico e cabe ao professor direcionar esta alavanca.

O psicólogo russo compara o trabalho do pedagogo com o do jardineiro:

> Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influên-

> cia direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a posição das plantas vizinhas, selecionando e misturando a terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através de mudanças correspondentes do meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança [VIGOTSKI, 2001b, pp. 65-66].

Quando Vigotski faz essa comparação, questionamos até que ponto ele não estava pautando-se nas idéias de Froebel, pois para o "criador dos jardins-de-infância",

> [...] a infância é assim como uma planta; deve ser objeto de cuidado atencioso, deve receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. Um jardim é um lugar onde as plantas não crescem em espaço totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que embora ele tenha por tarefa cuidar para que a planta tenha todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância, é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados [ARCE, 2002, pp. 1-12].

Para Froebel, os adultos encarregados da educação das crianças deveriam agir como um jardineiro.

Vigotski também compara o professor com o puxador de jinriquixá[3]: quando ele substitui o livro, mapas, dicionário etc., atua como o puxador de jinriquixá que substitui o cavalo. O professor só atua como educador à medida que administra o meio social, fazendo-o servir à educação. O autor chega à seguinte fórmula para o processo educacional: "a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio" (VIGOTSKI, 2001b, p. 67).

3. Jinriquixá é um "carrinho de duas rodas puxado por homem, usado no Oriente" (BUENO, 1994, p. 628).

Em *Psicologia pedagógica*, Vigotski reduz o trabalho do professor a "zero" no processo de transmissão do conhecimento e, no entanto, considera que sua função seria muito mais importante que antes, na chamada Escola Tradicional. Como ele mesmo diz, embora seu papel

> [...] saia perdendo no aspecto ativo externo, uma vez que ele ensina e educa menos, esse papel sai ganhando no aspecto ativo interno. O poder desse mestre sobre o processo educativo é tantas vezes maior que o poder do antigo mestre quantas vezes o poder do motorneiro é maior que a força do jinriquixá [VIGOTSKI, 2001b, p. 70].

Ao professor também cabe um trabalho ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, fazer uma combinação desses elementos das mais variadas formas, para que os alunos realizem a tarefa proposta. O processo educacional é trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado por professores e alunos.

Este processo não é pacífico,

> [...] ao contrário, a sua natureza psicológica mostra que ele é uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo, mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo [VIGOTSKI, 2001b, p. 73].

Para que o professor possa ser o organizador do meio social, ele deve saber muito, dominar o objeto que leciona. Não basta que o professor saiba somente o que devem saber os alunos. Utilizando as palavras de Münsterberg, Vigotski (2001b, p. 451) destaca que "só pode passar informações de forma interessante aquele que for capaz de dar

cem vezes mais do que efetivamente tem que dar". Para que o professor possa orientar os próprios conhecimentos do aluno, é necessário saber bem mais. É o mestre que constrói seu trabalho educativo, com base no conhecimento científico, e "a ciência é o caminho mais seguro para a assimilação da vida" (VIGOTSKI, 2001b, p. 454).

A primeira exigência que deve ser feita ao professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído. Somente o conhecimento exato, somente o cálculo exato, o próprio conhecimento baseado na ciência é que se deve constituir enquanto instrumento para o professor. Nesse sentido, Vigotski critica o "pedagogo-babá" (expressão usada por ele), do qual se exigia somente amor, ternura e preocupação. Isto é mediocrizar a profissão do professor.

Em relação a essa profissão, ele comenta que

> [...] o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complicado que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural vasto. Antes se exigia apenas que conhecesse o seu objeto, um programa e fosse capaz de gritar com a turma em casos difíceis. Hoje a pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa de base científica. Assim, exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo [VIGOTSKI, 2001b, p. 455].

Essas palavras foram escritas no período compreendido entre 1921 e 1924, mas podem, perfeitamente, ser aproveitadas para a nossa realidade. Concordo com o autor, e defendo esta posição neste livro: que o professor necessita ter um conhecimento científico sobre o conteúdo a ser ministrado. Os aspectos afetivos são importantes na relação pedagógica, mas não são suficientes para que o aluno aprenda. O domínio do conhecimento do professor é a chave mestra para a apropriação do conhecimento por parte do aluno.

5. *PSICOLOGIA PEDAGÓGICA*: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Neste capítulo discorrerei sobre alguns aspectos da teoria vigotskiana, inclusive, alguns conteúdos desenvolvidos na obra *Psicologia pedagógica*. A análise será dirigida mais sobre essa obra, considerando que o tema deste estudo se refere ao trabalho docente. Embora tenha apresentado apenas alguns dos temas, esse livro, no entanto, aborda uma ampla gama de assuntos, indo da fisiologia humana a processos socioeducativos, tais como: a função da secreção interna, o sistema nervoso, teoria evolutiva, condicionamento clássico, atenção, memória, origem dos instintos, educação moral e estética, as vantagens das escolas mistas, a necessidade de informar as crianças sobre as questões sexuais, psicologia do professor, a origem da linguagem e outros aspectos relacionados à profissão docente.

Como apresentei anteriormente, as idéias divulgadas em *Psicologia pedagógica* apresentam fortes influências da reflexologia e da reactologia, assim como da psicanálise, mas acenam para algumas questões que serão desenvolvidas numa fase posterior às obras de Vigotski. À primeira vista, pode parecer que esta obra deveria mesmo ser usada como manual para compreender a função da escola e do professor, mas, se tomarmos esse caminho sem fazer uma contextualização dessa produção, poderemos ser atraídos por questões que nos afastarão da psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica.

Na obra *Psicologia pedagógica*, o professor é visto como "organizador do ambiente social", o que se aproxima muito de uma perspectiva construtivista, que parte do princípio de que não se pode ensinar o aluno, pois é este que constrói seu conhecimento, cabendo ao professor apenas facilitar essa construção. Se levarmos em consideração apenas este aspecto, poderemos, perfeitamente, fazer aproximações entre Piaget e Vigotski. É inegável que o pesquisador russo, nessa fase inicial de sua trajetória intelectual, foi influenciado pelo escolanovismo e

até mesmo defendeu alguns dos seus pressupostos. Não há qualquer dúvida em relação a isso, especialmente no capítulo sobre o professor. Isto é fruto das próprias condições históricas em que ele desenvolveu sua teoria. Como foi visto, os métodos da educação nova estavam presentes na União Soviética quando os pedagogos russos deram grande ênfase ao Plano Dalton. Estavam também presentes, nas obras estudadas por esses pedagogos, autores como Montessori, Froebel e Dewey.

Lourenço Filho (1967) assevera que, por mais paradoxal que pareça, fora dos Estados Unidos e da Inglaterra, a primeira grande experiência da Escola Nova ocorreu na Rússia, logo após a Revolução de 1917. Nesta época, portanto, houve nesse país várias experiências nesse sentido, tendo como princípio que a escola deveria considerar o desenvolvimento espontâneo da criança. A Escola Nova era a tendência pedagógica que se apresentava como a mais inovadora nessa época, mas acabou sendo abandonada naquele país. Segundo esse autor, "na realidade, o movimento renovador vinha se inspirando em grande parte numa exaltação individualista, ao influxo do qual se buscavam princípios em que se fundamentasse o livre desenvolvimento de cada qual" (Lourenço Filho, 1967, p. 28).

O escolanovismo considerava que o processo educativo deveria ter autonomia em relação aos moldes políticos de cada nação e essa idéia, para Lourenço Filho, não vinha ao encontro da sociedade russa, que buscava construir o socialismo. Dessa forma, essa tendência acabou sendo superada e mesmo condenada na Rússia. A questão do acesso aos conhecimentos científicos passou a ser considerada fundamental para a transformação daquela sociedade, pois essa transformação, "segundo o princípio do comunismo, exige a concepção científica do mundo" (Chakhnazárov & Krássine, 1981, p. 10). Isso ficou bem claro nas deliberações do Comitê Central do Partido Comunista, emitidas nos anos de 1931 e 1932.

Continuando a análise, na obra *Psicologia pedagógica*, duas ponderações precisam ser feitas ainda. Em primeiro lugar, é preciso considerar,

como já foi comentado, esse livro de Vigotski como uma obra produzida em um momento em que o autor ainda não avançara na elaboração dos principais fundamentos da psicologia histórico-cultural. A segunda ponderação é a de que qualquer posição pedagógica de Vigotski deve ser avaliada tendo como critério o da existência ou não de coerência em relação ao núcleo da teoria psicológica vigotskiana. Nos trabalhos posteriores de Vigotski, há uma visão mais positiva da finalidade da escola. A educação escolar desempenha um papel de grande importância no processo de desenvolvimento psicológico das pessoas, como se pode constatar nas *Obras escogidas II* (Vygotski, 1993) e *A construção do pensamento e da linguagem* (Vigotski, 2000a). Mas, no livro que estou analisando, há uma forte crença de que o meio social socialista educaria o indivíduo de forma quase direta, usando de forma fortuita a mediação da educação escolar, a qual parece ser reduzida apenas a uma fomentadora da inserção social do aluno.

Vigotski no livro *Psicologia pedagógica*, ao aderir às idéias escolanovistas, anula o trabalho do professor no processo pedagógico:

> [...] atualmente esse papel [do professor] vai sendo cada vez mais reduzido a zero e substituído de todas as maneiras pela energia ativa do aluno, que em toda a parte deve não viver do alimento que o mestre lhe fornece mas procurar por conta própria obter conhecimentos, mesmo quando o recebe do mestre. Já nos livramos daquele preconceito segundo o qual o mestre deve ensinar [Vigotski, 2001b, p. 447].

Essa defesa de substituição da energia do professor pela energia do aluno, ao mesmo tempo em que o aproxima dos pressupostos da Escola Nova, marca uma ruptura com a chamada Escola Tradicional.

Na introdução ao livro de Thorndike, *Princípios de ensino baseados na psicologia*, escrito em 1926 (ver Vygotski, 1991), Vigotski também afirma que o professor deixou de ser o mentor do conhecimento e critica o trabalho do professor no estilo da pedagogia tradicional. Em contra-

partida, grande parte das concepções de Vigotski sobre a escola valoriza sobremaneira a questão do conhecimento. Ele não concorda que o professor deva ser retirado do processo pedagógico, pois "a singular cooperação entre a criança e o adulto é o aspecto crucial do processo de ensino, juntamente com os conhecimentos que são transmitidos aos alunos segundo um determinado sistema" (VYGOTSKI, 1993, p. 183).

O que se percebe é que ele não acredita no professor como apenas um "gramofone" (comparação feita por ele mesmo), que somente reproduz uma série de conteúdos, mas ele vê tanto o professor como o aluno num processo ativo. Esse mesmo tipo de afirmação é feito pelos construtivistas em relação a Piaget. Enfatizar que o que está sendo alvo de crítica é o professor na versão da pedagogia tradicional não justifica a eliminação do papel de transmissão do conhecimento. O fato é que Vigotski defendeu, em *Psicologia pedagógica*, idéias escolanovistas que levam, em última instância, ao esvaziamento do trabalho do professor. As próprias idéias defendidas naquela época, nos meios educacionais, desvalorizavam o trabalho do professor e o conhecimento científico, e colocavam forte ênfase no desenvolvimento de projetos autônomos, individuais, nos quais os alunos poderiam, por si mesmos, estabelecer os seus planos de trabalho, como ocorria na aplicação do Plano Dalton e do método de projetos.

No entanto, esse aspecto de sua teoria aos poucos vai sendo superado, principalmente com as pesquisas sobre a formação dos conceitos científicos, sobre as relações entre desenvolvimento e educação e, como conseqüência, a elaboração do conceito de zona de desenvolvimento próximo, por volta dos anos de 1930. Essa zona de desenvolvimento, para Vigotski (VYGOTSKI, 1993), define-se como aquelas funções que estão em vias de se efetivarem, que podem ser percebidas por meio da solução de tarefas com o auxílio de outras pessoas. A zona de desenvolvimento próximo tem um valor direto para a dinâmica da evolução intelectual do aluno e será analisada mais detalhadamente nas próximas páginas. Até mesmo as críticas às idéias de Piaget, amplamente

divulgadas em suas obras posteriores, dão mostra do seu distanciamento em relação aos pressupostos do construtivismo.

Na época da publicação da obra *Psicologia pedagógica*, como é possível constatar, a concepção de Vigotski sobre a influência da educação no desenvolvimento cognitivo era diferente. Para ele, o professor não poderia ir além do fato de criar as circunstâncias e condições ideais propícias para que acontecesse a aprendizagem, caberia à criança o papel de aprender por si mesma, por meio de suas atividades.

Como vimos, Vigotski afirmou que "não se pode educar o outro" e que a experiência individual é que permite que a criança se eduque. No entanto, podemos contrastar essa visão com a importância que ele dará, na seqüência do seu trabalho, à transmissão da experiência sócio-histórica. Isso também pode ser evidenciado em Leontiev (1978), no texto "O homem e a cultura", no qual esse autor afirma de forma categórica que a criança, para se humanizar, precisa apropriar-se dos resultados já produzidos e elaborados pela humanidade, ou seja, da cultura já produzida socialmente, por meio da educação. É essa apropriação que garantirá a continuidade do processo histórico. De acordo com Leontiev (1978, p. 273), "o movimento da história só é, portanto, possível, com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação".

Luria (1991), no texto "A atividade consciente do homem e suas raízes sócio-históricas", também deixa bem claro a importância da "transmissão e assimilação da experiência de toda humanidade" para que haja uma mudança na atividade consciente do homem. As raízes dessa mudança, segundo esse autor, "*não devem ser procuradas nas peculiaridades da 'alma' nem no íntimo do organismo humano mas nas condições sociais de vida historicamente formada*" (LURIA, 1991, p. 75). São estas condições que permitem que a transição para a história social mude radicalmente a estrutura do comportamento. Portanto, torna-se claro que a atividade consciente do homem é o resultado de novas formas histórico-

sociais de atividade-trabalho e não é, somente, produto do desenvolvimento natural do organismo.

No relato da pesquisa que Luria (1998d) fez na Ásia Central, no texto "Diferenças culturais de pensamento", conforme foi visto no primeiro item deste capítulo, também fica evidente que ele e Vigotski compartilhavam o pressuposto de que o conhecimento adquirido na escola transforma e desenvolve os processos cognitivos das pessoas, fazendo tais processos ultrapassarem os limites da experiência dos indivíduos.

Levantados estes aspectos a respeito das pesquisas desenvolvidas por Leontiev, Luria e Vigotski, pode-se apontar, com clareza, que os estudos posteriores à elaboração da *Psicologia pedagógica* são contrastantes com as idéias defendidas por Vigotski nessa obra, no que se refere a comparar o professor com um "jardineiro" ou colocá-lo como simplesmente um organizador do meio social, como apregoam a Escola Nova e o construtivismo, no qual a própria criança se auto-educa. Nos estudos posteriores desenvolvidos na Escola de Vigotski, fica evidente que a transmissão e a apropriação da experiência sócio-histórica tornam-se fundamentais para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, ou seja, para o próprio processo de humanização dos indivíduos.

Sua visão de educação transforma-se à medida que aprofunda seus estudos; os próprios fundamentos da psicologia histórico-cultural foram reelaborados quando ele escreveu sobre a crise da psicologia, em 1927. Se consultarmos o volume II das *Obras escogidas* (Vygotski, 1993), no qual na primeira parte se encontra o texto integral do livro *Pensamento e linguagem*, escrito em 1934, temos acesso a vários pontos relacionados à formação de conceitos, os quais já trazem implícita a importância do professor. O mesmo se pode dizer sobre o volume III dessas mesmas obras (Vygotski, 1995), no qual, entre outros aspectos, é abordado o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, material escrito por Vigotski em 1931.

Vigotski, enfronhado que estava nos meios educacionais, onde realizava sua prática profissional nos anos de 1920, não podia estar imune à forte difusão das idéias escolanovistas, do Plano Dalton e do método de projetos. É compreensível, portanto, que ele, num primeiro momento, estivesse fortemente influenciado por esse ideário pedagógico e que, na continuidade de suas pesquisas em busca de uma psicologia marxista, superasse aquele ideário. Parece-me que seus escritos em *Psicologia pedagógica* refletem muito bem o contexto histórico e educacional em que ele estava inserido. No entanto, não acredito que tenha sido por imposição externa que ele tenha superado suas primeiras idéias, mas sim que foram os avanços realizados por Vigotski na direção de uma psicologia sócio-histórica, isto é, marxista, que o levou a superar as limitações do ideário escolanovista.

Para finalizar este capítulo, assinalo que só é possível ver no livro *Psicologia pedagógica* o Vigotski marxista quando já se conhecem as produções teóricas posteriores desse autor e se aplica o método de análise da fase menos desenvolvida à luz da fase mais desenvolvida. Utilizando o próprio método proposto por Vigotski, no texto sobre o "O significado histórico da crise da psicologia", no qual o psicólogo soviético defende a utilização, pela pesquisa psicológica, de uma metodologia que parta do estudo mais desenvolvido do fenômeno para compreender a sua essência, pode-se dizer que o mesmo deve ser feito ao ler as suas obras. A análise da máxima de Marx, "a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco", realizada por Duarte, também deve ser empregada aqui, neste momento do estudo:

> Em termos metodológicos, a afirmação de que "a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco" significa que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar a sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica [2000c, p. 102].

Nesse sentido, veremos no próximo capítulo a forma mais desenvolvida da teoria de Vigotski na compreensão da educação e do trabalho docente, na qual tentarei evidenciar que o ensino tem um papel central em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico; que a tarefa do professor é ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só, e é tarefa do processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo; que o professor é o mediador dos conteúdos científicos e intervém, principalmente, na formação dos processos psicológicos superiores.

CAPÍTULO • QUATRO

O Trabalho do Professor na Perspectiva da Psicologia Vigotskiana

O educador começa a compreender agora que enquanto a criança se adentra na cultura, não só toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento.

Vygotski, 1995, p. 304

Vigotski, juntamente com os demais integrantes da psicologia histórico-cultural, como Leontiev (1972, 1978, 1983, 1987, 1998), Luria (1981, 1987, 1991, 1998a, b, c, d), Galperin (1987), Elkonin (1987, 1998), Davidov (1987, 1988), Zaporózhets (1987a, 1987b), entre outros, trouxe várias contribuições ao estudo do desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com a educação. Tecendo várias críticas à "velha psicologia", ele buscou uma nova compreensão do psiquismo humano, uma nova psicologia.

Como foi visto anteriormente, Vigotski construiu sua teoria numa sociedade em que se instalava o socialismo. Após a Revolução de 1917, a União Soviética, com a eliminação da ideologia estatal burguesa, voltou-se para as necessidades de estabelecer novas relações de produção, nesse novo regime. Nesse contexto pós-revolucionário, a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento cultural passaram a ser recursos necessários à

superação das classes sociais existentes, entendendo, desta forma, conduzir a sociedade ao socialismo e, num momento posterior, ao comunismo.

Chakhnazárov e Krássine (1981) afirmam que o socialismo "tornou a educação escolar um patrimônio de todo o povo", pois sua construção exigiu a emancipação cultural dos trabalhadores, tornando patrimônio de todas as pessoas os conhecimentos da ciência e da arte. Segundo esses autores, a educação não se reduz à obtenção de um diploma; ela pressupõe que o indivíduo nunca possa dar-se por satisfeito com os conhecimentos científicos adquiridos. Para esses pesquisadores (1981, p. 230), é preciso seguir continuamente "[...] as tendências que dominam na ciência, procurando compreender o sentido das novas descobertas, estar a par (nem que seja em linhas gerais) dos principais problemas e perspectivas para cuja solução trabalham homens de diferentes ramos das ciências".

A educação do povo e das novas gerações passa a ser necessária e a escola assume um importante papel naquela sociedade. Vigotski, profundo estudioso do marxismo, sabia da importância da construção de um novo ser humano por meio da educação. A educação, a escola e o professor estariam a serviço da sociedade. Quando na Rússia teve lugar a Revolução de Outubro de 1917, conforme informações apresentadas por Blanck (2001), o índice de analfabetismo ascendia a mais de 90%. Em 1923, Trotski fixa a eliminação total no analfabetismo para o 10º aniversário do regime soviético, o que foi cumprido. Isso demonstra a importância dada à educação naquela sociedade.

No livro de Petrovski (1985), quando ele trata da *psicologia da personalidade do professor*, encontram-se, também, algumas informações muito importantes sobre a visão marxista da educação e do professor na Rússia pós-revolucionária. A escola deveria proporcionar aos alunos uma instrução geral que correspondesse às necessidades do progresso social e técnico-científico. Além dos conhecimentos científicos, os alunos tinham que ser formados numa nova sociedade – a comunista. Um

aspecto que não posso deixar de mencionar, embora não seja possível obter informações precisas, é até que ponto a literatura produzida no período pós-revolucionário, principalmente sob a ditadura de Stálin, não estava entremeada ou mesmo subjugada a uma doutrina que impunha uma visão de mundo baseada numa versão empobrecida e distorcida do marxismo.

No que se refere ao trabalho docente, se nos basearmos em Petrovski (1985, p. 326), veremos que a escola soviética propõe que o professor seja atuante no processo pedagógico, pois "[...] a ele cabe a honrosa e responsável tarefa estatal da formação e educação comunista da nova geração" e, ainda, que é fundamental a atuação do professor para "[...] formar na juventude a concepção marxista-leninista do mundo, o elevado sentimento de patriotismo soviético e prepará-la para defender a pátria socialista". Dessa forma, percebe-se que a prática do professor tem que estar totalmente empenhada em educar os alunos numa concepção comunista de mundo. Vigotski entendia que os professores deveriam apropriar-se do desenvolvimento cultural e técnico para poderem orientar o processo educativo de acordo com tal concepção.

Como vimos no final do capítulo anterior, ocorrem divergências em relação à forma como Vigotski concebia a influência da educação no desenvolvimento cognitivo, e mesmo a forma como compreendia a intervenção do professor no processo educativo em suas produções iniciais (até 1927) e produções posteriores (até a época de sua morte). Como já foi mencionado neste trabalho, acredito que o texto "O significado histórico da crise da psicologia" (in VIGOTSKI, 1996) inaugura uma nova fase nos estudos do autor russo.

Há um problema que não posso deixar de mencionar. Nas obras posteriores ao livro *Psicologia pedagógica* e, mais especificamente, na fase posterior a 1927, Vigotski quase não se detém na análise do trabalho do professor. Entretanto, considero que as suas principais contribuições para com a educação escolar estão justamente em seus estudos sobre a formação dos processos psicológicos superiores e a formação

dos conceitos científicos. É, portanto, desse estudo que procurarei extrair contribuições para uma perspectiva educacional que valorize o trabalho docente como ato de ensinar.

Gostaria, aqui, de abrir um parêntese para fazer alguns comentários sobre a forma como estou organizando este livro. Pode parecer incoerente para o leitor ter abordado, já no capítulo anterior, a questão da crise da psicologia, uma vez que este tema foi elaborado por Vigotski após o livro *Psicologia pedagógica*. Pode dar a impressão, então, de que ele não era marxista, e que só depois começou a utilizar as idéias do materialismo histórico. Isto é um equívoco, pois, conforme foi visto, desde sua adolescência esse autor estudava Marx e Engels. Mesmo a produção, ainda quando jovem, do livro *Psicología del arte* (VIGOTSKI, 1972), que resumia seus trabalhos dos anos de 1915-1922, já preparava novas idéias psicológicas, questionando a velha psicologia subjetivo-empirista. Leontiev (1972, p. 11) afirma que nessa época, em suas produções, Vigotski ainda não havia elaborado "a teoria de natureza sócio-histórica da psique humana, não havia superado os elementos de uma atitude 'reactológica' que defendia K. N. Kornilov; tão só empenhava-se em esboçar os traços gerais da teoria concreto-psicológica da consciência".

Na juventude de Vigotski, conforme salientam Newman e Holzman (2002), a questão de sequer ser possível estudar cientificamente a consciência, a mente ou o pensamento era tema de grandes debates, por causa da concepção dualista do objetivismo e do subjetivismo. Como já afirmei, *Psicologia pedagógica* ainda foi influenciada pela reactologia, mas já estavam em seu cerne algumas idéias que foram sendo aprofundadas nas produções posteriores e já estava presente a visão marxista da sociedade, embora Vigotski ainda estivesse em busca da construção de uma psicologia que partisse dessa visão marxista de mundo. O texto sobre a crise da psicologia fortalece algumas idéias iniciais do autor, assim como avança na direção da compreensão de uma psicologia unificada.

Ao escrever sobre a teoria vigotskiana, parece-me que a própria forma dinâmica com que Vigotski escreve e entende a formação do psiquismo humano faz-me ir e vir nas suas obras, tornando muito difícil basear-me em uma ordem cronológica para expor suas idéias. Fechando este parêntese, posso dizer que sua produção leva a considerar suas obras como um todo, as quais não podem ser divididas em partes estanques.

Retomando os temas esboçados anteriormente, contidos no livro *Psicologia pedagógica*, pode-se considerar que algumas idéias podem ser tomadas como pertinentes à sua produção posterior no que se refere à educação, tais como:

a) os objetivos da educação estão atrelados às necessidades históricas da sociedade;
b) a educação só pode ser definida como uma ação planejada e consciente que influencia o desenvolvimento natural do indivíduo;
c) o interesse pela atividade é um ingrediente fundamental no processo de aprendizagem; ou seja, o motivo e a necessidade, segundo Leontiev (1978), são aspectos imprescindíveis para que haja aprendizagem;
d) emoção e conhecimento devem ser entendidos como uma unidade;
e) a educação tem um caráter social;
f) o desenvolvimento da criança é o princípio fundamental que orienta os estudos da psicologia.

Um aspecto em que constato que houve transformação foi quanto à valorização da intervenção do adulto no processo de apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, do desenvolvimento da criança. Sobre esse ponto serão concentrados os temas sobre os quais discorrerei neste capítulo, tentando buscar a superação do esvaziamento do trabalho do professor, que, como foi visto, ocorreu nos estudos re-

lacionados ao professor reflexivo, ao construtivismo e mesmo nas produções iniciais de Vigotski. Portanto, num primeiro momento, abordarei o tema da formação dos processos psicológicos superiores e a formação de conceitos científicos, buscando enfatizar a importância do processo de escolarização e, por decorrência do professor, tendo como aporte teórico a psicologia histórico-cultural. No final do capítulo, discorrerei sobre a valorização da educação e do trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem.

1. A FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

> *Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda.*
>
> VYGOTSKI, 1995, p. 12

Inicio este item com essas palavras de Vigotski para reforçar a idéia de sua elaboração teórica na busca da superação da compreensão tradicional do desenvolvimento do psiquismo humano. Para ele, existia uma tendência a circunscrever-se a psicologia infantil aos estudos do desenvolvimento embrionário das funções psíquicas elementares, limitando o conceito de desenvolvimento psíquico da criança ao desenvolvimento biológico dessas funções, que transcorreriam em direta dependência da maturação cerebral como função da maturação orgânica da criança. Não há, por parte deste estudioso, o propósito de desvalorizar a importância dos fatores biológicos, pois ele considera impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem haver estudado a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas (VYGOTSKI, 1995). Infrutífero também seria estudar esses processos sem retomar a importância do desenvolvimento cultural da conduta.

Os fatores biológicos e culturais, utilizando-se dos aportes da psicologia histórico-cultural, devem ser compreendidos a partir da ontogênese e da filogênese. Leontiev (1978), partindo de postulados marxistas, enfatiza que foi o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho a condição fundamental para a existência do homem, acarretando a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. Paralelamente ao trabalho, e mesmo decorrente dele, há a linguagem que, conforme foi visto em Engels (1986), permitiu a hominização. O trabalho conduziu à necessidade de produção e uso de instrumentos, desenvolvendo-se também enquanto atividade coletiva organizada e consciente. De acordo com Leontiev (1978, p. 74), "o trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade".

Não vou me alongar nesse tema, pois ele já esteve presente no capítulo III, mas quero destacar que foi a atividade com outros homens, na busca de suprir suas necessidades, transformando a natureza, que constituiu a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano. As particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades das relações de produção entre os homens.

Leontiev (1983, p. 107) afirma que o desenvolvimento da consciência é determinado pela evolução da existência. A consciência individual, como forma especificamente humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva, "[...] pode ser entendida somente como o produto das relações

e mediações que emergem no transcurso do surgimento e do desenvolvimento da sociedade". Não é possível a existência de um psiquismo individual sem uma consciência social, pois as particularidades psicológicas da consciência individual só podem ser compreendidas mediante os vínculos com as relações sociais no contexto em que o indivíduo está inserido.

Leontiev (1978) considera que a formação das funções e das faculdades psíquicas próprias do homem, como ser social, se dá sob a forma de um processo de apropriação dos bens culturais e materiais produzidos filogeneticamente. Na ontogênese, o homem precisa apropriar-se dos significados já produzidos – no decurso de sua vida ele assimila a experiência das gerações precedentes. É a apropriação desses significados que o faz tornar-se ser humano. Conforme Leontiev (1978, p. 96), "o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação".

Durante o processo de seu desenvolvimento ontogenético, o homem apropria-se dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano. No entanto, essas aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade são acumuladas e fixadas sob uma forma radicalmente diferente da forma biológica, sob a qual foram acumuladas e se fixaram as propriedades formadas filogeneticamente. A atividade animal compreende atos de adaptação ao meio, mas a formação da consciência permite ao homem atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento sócio-histórico do gênero humano. Assim, Leontiev assevera que

> A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica *transformar* as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a *reprodução*, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode dizer-se que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogenético o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie [1978, p. 169].

O processo de apropriação proporciona no indivíduo a reprodução das aptidões e propriedades historicamente formadas da espécie humana, inclusive a aptidão para compreender e utilizar a linguagem – por meio da qual se generaliza e transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade.

A hominização, como mudança essencial na organização biológica do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade, com a aparição da espécie *homo sapiens*. Já em relação ao processo de humanização, como vimos, Leontiev (1978, p. 267) defende a idéia de que *o homem aprende a ser homem*, pois o que a natureza lhe dá em termos biológicos não é suficiente para viver em sociedade: "é-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana". Pode-se dizer, portanto, considerando a discussão de Vigotski, Leontiev e Luria, que o comportamento do homem adulto contemporâneo é resultado de dois tipos de processo de desenvolvimento:

> Por uma parte, o processo da evolução biológica das espécies animais, que levou ao surgimento da espécie *homo sapiens*; por outra parte, o processo de desenvolvimento histórico, pelo qual o homem primitivo se converteu em civilizado. Ambos os processos – de desenvolvimento biológico e cultural do comportamento – estão representados na filogênese separadamente, como linhas autônomas e independentes do desenvolvimento que conformam o objeto de disciplinas psicológicas separadas, diferentes [1989, p. 89].

A apropriação da cultura humana dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no desenvolvimento humano. Vigotski (VYGOTSKI, 1995) comenta que, enquanto na evolução biológica do homem o sistema orgânico é dominante, no desenvolvimento histórico prevalece o sistema de atividade instrumental. Na ontogênese, os planos animal e humano unificam-se. Por conseguinte, o sistema de atividade da criança está determinado, em cada etapa, pelo grau de seu desenvolvimento orgânico e pelo grau de seu domínio da cultura material e não-material. O desenvolvimento das mãos e do cérebro, assim como o desenvolvimento psicofisiológico, é a premissa imprescindível para seu desenvolvimento psicológico-cultural. Filogeneticamente, o homem já nasce hominizado, mas é o convívio com outros homens, a interação e apropriação dos bens culturais, no desenvolvimento ontogenético, que permitirão que haja o desenvolvimento do complexo psiquismo humano.

A forma como o homem foi interagindo na sociedade e com a natureza conduziu à necessidade de criar mediadores – os instrumentos e os signos –, cuja utilização caracteriza o funcionamento dos processos psicológicos superiores. Por meio da mediação é que essas funções se desenvolvem.

Tratando dos mediadores, Vigotski (VYGOTSKI, 1995, p. 83) define os signos como "estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação". Os signos estão relacionados com as funções psíquicas, são artificialmente criados e influem na conduta, enquanto os instrumentos são objetos com os quais os homens realizam uma ação de trabalho, uma operação de trabalho com os objetos e com a realidade externa. A invenção e o emprego de signos, como meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica estabelecida ao homem (memorizar, comparar algo, informar, classificar, eleger etc.), supõem uma analogia com o emprego de ferramentas na modificação da natureza. Tanto os instrumentos como os signos são mediações na atividade humana. A utilização de meios auxiliares amplia, infinitamente, o sistema de atividades das funções psíquicas.

Vigotski, Leontiev e Luria (1989) partem do pressuposto de que a inclusão dos signos no processo de comportamento altera e reconstrói toda a estrutura e a composição do comportamento, assim como os instrumentos técnicos recriam toda a organização do trabalho. Portanto, a utilização de mediadores amplia as possibilidades humanas de transformar a natureza e, conseqüentemente, transformar a própria consciência humana. Na vida social, o homem utiliza-se desses mediadores e precisa, para conviver com outros homens e suprir suas necessidades de sobrevivência, subordinar sua conduta às exigências sociais. Ele precisa dominar a natureza e dominar sua conduta. Para Vigotski (VYGOTSKI, 1995, p. 94), "o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação da sua própria natureza".

Toda forma superior de conduta está ancorada nos processos psicológicos elementares. Os processos psicológicos elementares – tais como reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata etc. – são determinados fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique; já os processos psicológicos superiores – tais como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. Usando as palavras de Wertsch (1988, p. 41), pode-se afirmar que "o desenvolvimento natural produz funções com formas primárias, enquanto que o desenvolvimento cultural transforma os processos elementares em processos superiores".

No desenvolvimento ontogenético, formam-se, no indivíduo, sistemas complexos de sinalização, meios de conexão que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro. A organização da atividade nervosa superior cria a possibilidade de regular a

conduta externamente, portanto, as Funções Psicológicas Superiores (FPS) regulam o comportamento do homem e o diferencia dos animais por meio da tomada de consciência.

Os processos psicológicos superiores e elementares, conforme Wertsch (1988) e Baquero (1998), guardam entre si algumas características que os diferenciam. A primeira delas é que os processos psicológicos elementares são regulados pelo meio ambiente, enquanto os superiores obedecem a uma auto-regulação, isto é, pela criação de estímulos artificiais que se convertem em causas imediatas do comportamento. A segunda diferença está estreitamente relacionada à anterior, refere-se ao controle consciente e voluntário no caso das FPS. Outro critério que caracteriza as FPS, porém não as funções elementares, é a origem social das FPS, é o fato de estarem construídas na vida social e serem específicas dos seres humanos. Por fim, mais uma característica que diferencia essas duas funções é a mediação anteriormente analisada.

Wertsch (1988, p. 44) esclarece que "a concepção vigotskiana do controle voluntário, a realização consciente e a natureza social dos processos psicológicos superiores pressupõem a existência de ferramentas psicológicas ou signos, que podem ser utilizados para controlar a atividade própria e dos demais". Desta forma, a origem social, o controle voluntário, a realização consciente e a utilização de instrumentos e signos caracterizam as FPS na teoria de Vigotski, enquanto o funcionamento psicológico elementar é caracterizado pela ausência de uma realização consciente, pelo controle do meio natural, por uma origem individual e pela ausência de mediação de ferramentas psicológicas.

Rivièri (1985) concorda com essas características das FPS quando argumenta que estas não resultam das associações reflexas do cérebro, não se desenvolvem por influências hereditárias nem são desdobramentos de aspectos individuais, mas sim construções resultantes da coletividade, resultantes da ação sobre objetos e mais concretamente sobre os objetos sociais. Só é possível estabelecer um paralelismo com o desenvolvimento do cérebro, de acordo com Vigotski (1996, p. 35), no

caso das funções elementares "[...] que são produto da evolução biológica e que se configuram ao tempo que cresce o cérebro e suas partes".

Resultante dessas premissas, segundo Rivièri (1985), a lei fundamental dos processos psicológicos superiores é a *lei da dupla formação*, estabelecida por Vigotski (Vygotski, 1997), que parte do pressuposto de que todas funções psicológicas aparecem primeiro socialmente para depois serem internalizadas, ocorrendo assim uma reconstrução interna da atividade externa. A internalização "implica em uma reorganização das atividades psicológicas sobre a base das operações com signos e supõe a incorporação da cultura ao sujeito ao mesmo tempo em que a configuração do próprio sujeito e a reestruturação das atividades reflexas do organismo" (Rivièri, 1985, p. 43). Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, neste caso, deixam de existir e são incorporados sistemas de condutas que se desenvolvem e se reconstroem culturalmente para formar novos processos psicológicos. Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar suas capacidades de memorização, percepção, atenção, entre outras funções psicológicas.

As FPS estruturam-se, conforme Vigotski (Vygotski, 1996), no período de transição para a adolescência, à medida que se formam novas e complexas combinações de funções elementares mediante a aparição de várias sínteses complexas. Se tomarmos como base os estudos iniciados por Vigotski e continuados por Luria (1981, p. 17) no campo da neuropsicologia, veremos que enquanto nos estágios iniciais de desenvolvimento uma atividade mental complexa "[...] repousa sobre uma base mais elementar e depende de uma função 'basal', em estágios subseqüentes ela não apenas adquire uma estrutura mais complexa, mas também começa a ser desempenhada com a participação estreita de formas de atividade estruturalmente superiores". Portanto, todas as funções psicológicas, tais como a memória, a percepção e a atenção, assim como todas as áreas do cérebro, trabalham em conjunto, de forma complexa. Como exemplo do desenvolvimento da memória, nos primeiros

anos de vida, considera-se que ela é uma das funções psíquicas centrais, em torno da qual se organizam todas as outras funções. O pensamento da criança de pouca idade é fortemente determinado por sua memória. Seu pensamento é totalmente diferente de uma criança mais velha: "Para a criança pequena, pensar é recordar, ou seja, apoiar-se em sua experiência precedente, em sua variação" (VIGOTSKI, 1998, p. 44).

Não é o pensamento abstrato que está presente no começo do seu desenvolvimento, mas sim a memória. Como enfatiza Luria (1981), a criança pensa por meio da recordação. Quando ela chega na adolescência, o seu desenvolvimento produz uma mudança decisiva, as relações interfuncionais da memória variam radicalmente em sentido oposto e, então, o pensamento abstrato, com a ajuda das funções de abstração e de generalização, torna-se tão desenvolvido que mesmo processos simples – como a percepção e a memória – são convertidos em formas complexas de análise e sínteses lógicas, e as pessoas começam a perceber ou recordar por meio da reflexão. Então, se para a criança pequena pensar é recordar, para o adolescente, recordar é pensar. Sua memória está tão condicionada à lógica que memorizar se reduz a estabelecer e encontrar relações lógicas, e recordar consiste em buscar um ponto que deve ser encontrado. Para tanto, o adolescente lança mão dos signos que o auxiliarão a encontrar essas relações lógicas.

Em relação às funções psíquicas elementares e superiores, as investigações realizadas na psicologia soviética descobriram que cada função psíquica elementar (a percepção, a memória, o pensamento e outras) tem uma lógica de desenvolvimento, transformando-se em FPS: a memória lógica, a percepção categorial, o pensamento verbal. Dessa forma,

> [...] as FPS representam uma "fusão" das funções psíquicas elementares, cuja decomposição nos elementos constitutivos leva à perda de suas qualidades específicas. Uma vez surgidas, as FPS se convertem em neoformações estáveis, cuja desintegração pode ocorrer só na velhice ou como resultado de um processo patológico [BOZHÓVICH, 1987, p. 250].

Na relação entre a desintegração das FPS e o processo patológico, Vigotski (VYGOTSKI, 1996) cita algumas patologias para explicar esse fenômeno, tais como a histeria, a afasia e a esquizofrenia, relacionadas à formação de conceitos. As FPS não estão só relacionadas com o desenvolvimento de funções como a memória, a atenção, a percepção da realidade, mas também com o desenvolvimento da personalidade e a concepção de mundo dos indivíduos. A formação das FPS não só modifica a estrutura do funcionamento mental, senão que estrutura a personalidade e a concepção de mundo. Assim, nessas patologias citadas, constata-se que algumas funções psicológicas superiores também se deterioram.

As FPS e as funções psíquicas elementares mantêm uma relação muito próxima. Vigotski considera que o fator histórico e o biológico no desenvolvimento da criança, num primeiro momento, aparecem separados, mas somente as formas superiores de conduta, que são produtos da evolução histórica, permitem que os processos psicológicos superiores se desenvolvam. É a apropriação da cultura humana que leva os indivíduos a pensar de uma forma humana, pois ao utilizarem os signos sociais, ao fazerem relações com os fatos e objetos apreendidos, é que os indivíduos podem compreender a realidade social e natural. Portanto, conforme Vigotski (VYGOTSKI, 1996, p. 58), o pensamento em conceitos "[...] é a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento".

O pensamento em conceitos, como será visto no próximo item, é uma nova forma de atividade intelectual. Antes, porém, de entrar nesse tema, gostaria de finalizar este tópico acrescentando que Vigotski (VYGOTSKI, 1995) compreende que essas funções psicológicas superiores possuem dois leitos de desenvolvimento que jamais se fundem entre si, mas são indissoluvelmente unidos. Em primeiro lugar, as FPS compreendem os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento da cultura e do pensamento, tais como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, e desta forma, de acordo com Baquero (1998),

exigem uma utilização mais significativa de mediadores com crescente envolvimento de regulação voluntária e realização consciente, estando estreitamente vinculados ao processo de escolarização. Em segundo lugar, as FPS compreendem os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, tais como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos. Para Vigotski (Vygotski, 1995, p. 29), "tanto uns como outros tomados em conjunto formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança".

Considerando o que foi exposto sobre a formação dos processos psicológicos superiores, no tocante à importância da apropriação dos bens culturais para o seu desenvolvimento, percebe-se o quanto o processo de escolarização contribui para o desenvolvimento dessas funções. O professor, neste aspecto, constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas superiores destes, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos. Voltarei a essas questões no item três deste capítulo.

2. A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS

Vim discorrendo como os fatores biológicos e culturais, com base na filogenia e na ontogenia, permitem aos homens se diferenciar dos animais, tornando-os humanizados, formando os processos psicológicos superiores. Leontiev (1978) enfatiza que o desenvolvimento das funções e das faculdades psíquicas próprias do homem como ser social se produz sob a forma de um processo de apropriação da cultura material e intelectual. Luria (1998a, p. 26) reforça essa posição quando afirma que Vigotski, influenciado por Marx, "[...] concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior". Esses princípios parecem-me já patentes quando se trata da psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica.

Durante o processo de desenvolvimento, conforme Vigotski (Vygotski, 1997), a criança apropria-se de diversos mediadores culturais, das mais diversas ferramentas, de forma que há uma diferenciação entre uma criança maior e uma menor, entre o adulto e a criança, não só pelo maior desenvolvimento das funções psicológicas, senão também pelo nível e o grau em que utiliza sua própria função psicológica. O desenvolvimento das FPS é o fundamento de toda existência consciente do ser humano, e Vigotski (Vygotski, 1996) afirma que sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano.

Na formação de conceitos estão presentes todas as funções intelectuais básicas e, desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre pela influência constante da comunicação entre ela e os adultos. Esta comunicação, conforme Luria (1998b), que exige uma forte participação da linguagem, conduz à formação da fala na criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de suas funções psicológicas. É a partir da linguagem que se formam os complexos processos de regulação das próprias ações do ser humano.

No começo, a linguagem é uma forma de comunicação entre a criança e o adulto, mas gradualmente vai transformando-se em uma forma de organização da atividade psicológica da criança. A linguagem, sendo um sistema simbólico, constitui-se então como um instrumento psicológico fundamental na interiorização das FPS. Todas as FPS, como já mencionei neste trabalho, têm como traço comum o fato de serem processos mediados, empregando signos enquanto meio fundamental de orientação e domínio dos processos psíquicos. Nesse sentido, para Vigotski (2000a), no processo de formação de conceitos, esse signo é a palavra que, a princípio, desempenha o papel de meio na formação

de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo. Para esse autor (2000a, p. 9), somente o estudo do emprego funcional da palavra e seu desenvolvimento posterior, a análise das suas "[...] múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária, mas geneticamente inter-relacionadas, podem ser a chave para o estudo da formação de conceitos".

O processo de formação de conceitos pressupõe a aprendizagem do domínio do curso dos processos psíquicos próprios, mediante a utilização de palavras e signos. Esse processo exige o emprego funcional das palavras ou outros signos que são utilizados como meios para dirigir ativamente a atenção, analisar e destacar seus atributos, abstraí-los e sintetizá-los. A atenção, a associação, a combinação de juízos e idéias participam da formação do conceito mas não são determinantes. O signo e a palavra é que permitem ao indivíduo dominar e dirigir suas próprias operações psíquicas, controlando o curso de sua atividade e orientando-a de forma que resolva a tarefa proposta pelo meio em que vive.

Vigotski fez experimentos sobre a formação de conceitos com mais de 300 pessoas de diferentes faixas etárias. O propósito de sua investigação foi descobrir o papel da palavra e as características de seu uso funcional no processo de formação de conceitos. Utilizou-se do método desenvolvido por um de seus colaboradores, L. S. Sakharov. A essência desse método de dupla estimulação funcional constituiu-se em fazer uma análise do desenvolvimento e funcionamento dos processos psíquicos superiores, com a ajuda de vários estímulos. Uma série de estímulos atuava como objeto da atividade do sujeito submetido a determinada prova e outra série tinha a função de signos, com ajuda dos quais se organizava a atividade. Os conceitos envolvem um sistema de relações e generalizações contido nas palavras e determinado por um processo histórico. O contexto cultural no qual o indivíduo se desenvolve vai fornecer-lhe os significados das palavras do grupo em que está inserido. Todo conceito é sempre uma generalização.

A conclusão a que chega Vigotski, nas suas pesquisas, como veremos no decorrer deste trabalho, refere-se à seguinte constatação: é na primeira infância que se encontra a raiz para o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar mais tarde à formação de conceitos. Porém, as funções intelectuais, necessárias para a formação de conceitos, desenvolvem-se plenamente apenas na adolescência. Somente na adolescência é possível a transição definitiva ao pensamento conceitual. As próprias exigências do meio social impostas aos adolescentes, as suas necessidades, os motivos de suas atividades, tudo os incita e os obriga a dar um passo decisivo no seu pensamento. As exigências vitais são fatores que nutrem e orientam o processo de desenvolvimento intelectual na adolescência, e o processo de formação de conceitos é uma forma superior de atividade intelectual. Vigotski (VYGOTSKI, 1993; VIGOTSKI, 2000a), por meio de investigações experimentais sobre o processo de formação de conceitos, comparando e avaliando o desenvolvimento desse processo sob condições iguais em crianças, adolescentes e adultos, pôde concluir, portanto, que a formação de conceito é progressiva em diferentes idades. Há uma evolução nesse processo, que o autor identificou nos seguintes estágios: agrupamentos sincréticos, formação de complexos e, finalmente, os conceitos.

No primeiro estágio, *agrupamentos sincréticos*, para formar os conceitos, as crianças fazem agrupamentos sem fundamento interno, sem estabelecer relação entre os elementos, revelando a extensão difusa e não dirigida do significado da palavra ou do signo que a substitui. Elas baseiam-se em uma série de elementos relacionados nas impressões perceptivas, porém sem unidade interna. Nesta fase, o significado da palavra não está completamente definido, é um conglomerado informe e sincrético de elementos individuais que, de acordo com a percepção da criança, estão de algum modo relacionados entre si em uma imagem.

Este estágio da formação dos conceitos decompõe-se em três etapas:

a) formação de imagens sincréticas ou de agrupamentos de objetos que correspondem ao significado da palavra, manifestando característica do período de ensaio e erro do pensamento infantil;
b) composição do grupo determinado pelo sincretismo das leis da percepção e organização do campo visual da criança, no qual o sujeito se dirige por conexões subjetivas, criadas por sua própria percepção imediata;
c) formação da imagem sincrética, equivalente ao conceito sobre uma base mais complexa, na qual a criança recombina elementos de grupos ou amontoados diferentes, mas ainda a nova formação continua incoerente.

O segundo estágio para a trajetória da formação de conceitos denomina-se *pensamento por complexos*. Neste estágio, ocorrem a formação de conexões, o estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas e a relação de cada elemento particular integrante do grupo com o grupo na sua totalidade. São estabelecidos agrupamentos sobre relações objetivas realmente existentes entre os objetos. Vigotski (VYGOTSKI,1993, p. 138) afirma que a transição para o novo tipo de pensamento consiste em que "[...] no lugar da 'coerência incoerente' característica da imagem sincrética, a criança começa a reunir figuras homogêneas num mesmo grupo, formando com ela complexos de acordo com as relações objetivas que começa a descobrir nas coisas". O pensamento por complexos é coerente e objetivo, mas ainda não atinge o mesmo grau que atingirá na adolescência. Os complexos formados nessa fase constroem-se seguindo leis de pensamento muito distintas das leis que ocorrem com a formação dos verdadeiros conceitos. A construção do complexo baseia-se em relações concretas e reais entre seus componentes individuais. Nos conceitos, os objetos são generalizados segundo um só atributo; nos complexos, pelo contrário,

estão organizados por múltiplos vínculos reais e refletem conexões práticas, casuais e concretas.

Existem cinco tipos principais de complexos, nos quais se baseiam as generalizações sucessivas nessa fase do desenvolvimento do pensamento da criança. O primeiro deles é o *associativo*. Este se baseia em qualquer conexão associativa que a criança estabelece com algum traço do objeto, que serve de núcleo do futuro complexo no experimento. Pode ser a cor, a forma e outras.

O segundo tipo de complexo é o *complexo coleção*, em que os objetos e as imagens concretas das coisas combinam-se formando agrupamentos especiais, que recordam muito o que chamamos de coleção. A criança pode formar um grupo com objetos de cada cor ou um de cada forma. Há uma heterogeneidade dos componentes e uma mútua complementaridade. Não se incluem dois objetos com o mesmo atributo e são feitas associações por contrastes e não por semelhanças. De acordo com Vigotski (VYGOTSKI, 1993, p. 142), "[...] o complexo associativo se baseia na semelhança repetida e precisa dos atributos dos distintos objetos, a coleção se baseia nas conexões e relações entre os objetos presentes na ação prática e na experiência visual da criança". Estes são diferentes momentos evolutivos que conduzem à formação de conceitos.

O terceiro tipo de complexos, denominado *complexo em cadeia*, constrói-se com base no princípio da união dinâmica e seqüencial das elaborações individuais em uma única cadeia, com transmissão de significado de uma cadeia para outra. Por exemplo: a criança começa a montar uma seqüência das figuras utilizando algum aspecto associativo e, a partir de determinado momento, guia-se pela última figura colocada, seguindo seus atributos. Se a criança escolhe a figura de um quadrado azul, ela pode escolher algumas figuras quadradas até que sua atenção seja atraída pela cor azul de uma figura que tenha acabado de colocar na seqüência que está montando. Passa, então, a selecionar figuras azuis, independentemente da forma geométrica. A primeira e a terceira figuras podem não guardar nenhuma relação entre si, exceto

que ambas, de acordo com seus atributos, estão relacionados com o segundo. Isoladamente, existe apenas uma relação entre esses objetos.

Sucedendo o complexo em cadeias, temos o *complexo difuso*, no qual o atributo que une associativamente os distintos elementos concretos e complexos resulta difuso, indeterminado, vago. Os grupos de objetos são formados por meio de conexões difusas e indeterminadas. A criança constrói complexos ilimitados, "o complexo difuso no pensamento da criança é uma espécie de família de elementos com a faculdade de crescer ilimitadamente, incorporando mais e mais novos objetos concretos ao grupo principal" (Vygotski, 1993, p. 145).

O quinto tipo de complexo é a formação do *pseudoconceito*, que serve de transição entre os complexos e os conceitos. O pseudoconceito é composto de uma série de objetos concretos que, por suas características externas, coincidem plenamente com o conceito; porém, por surgir e se desenvolver por meio de conexões causais, dinâmicas, não é de modo algum um conceito. A criança reúne as figuras, baseando-se em suas conexões aparentes, concretas, firmando-se em simples associações; mas constrói somente um complexo limitado a um único tipo de relação. Os pseudoconceitos desempenham um papel de *ligação* entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança.

Os pseudoconceitos constituem-se na forma predominante, se não a única do pensamento da vida real da criança. Ela não cria a sua linguagem, ela assimila a linguagem acabada dos adultos que a rodeiam. Ela assimila só o significado elaborado das palavras, não os objetos e complexos concretos que têm que ser escolhidos por ela mesma. A linguagem do meio em que vive, com seus significados estáveis e permanentes, vai indicar o caminho que as generalizações infantis seguirão. Os adultos, ao utilizarem a linguagem para se comunicar com as crianças, podem determinar a direção do desenvolvimento da generalização e seu destino, porém não podem transmitir a sua forma de pensar. No estágio de complexos, o significado da palavra refere-se aos mesmos objetos que o adulto tem em mente e, dessa forma, garante a comunicação entre adulto e criança. No entanto, a criança pensa a mesma coisa utilizando-se de outras operações intelectuais.

O terceiro estágio do desenvolvimento do pensamento infantil é o da *formação de conceitos*. É o conceito propriamente dito. Vigotski (Vygotski, 1993) afirma que as primeiras fases desta etapa não se sucedem cronologicamente com a finalização do pensamento em complexos. Os pseudoconceitos constituem uma forma de transição que ocorre também com freqüência no pensamento cotidiano. Para esse pensador, "estas formas de pensamento em complexos, estes pseudoconceitos, se apóiam na linguagem cotidiana" (Vygotski, 1993, p. 165). E, quando a criança domina a forma superior de pensamento – o pensamento por conceitos –, ela tampouco deixa de utilizar outras formas mais elementares. Portanto, no dia-a-dia, mesmo na vida adulta, as pessoas continuamente utilizam os pseudoconceitos ou conceitos mais elementares, que vão sendo superados por verdadeiros conceitos. Vigotski (idem, ibidem) esclarece que o "[...] conceito em sua forma natural e desenvolvida pressupõe não só a união e a generalização de elementos isolados, senão também a capacidade de abstrair, de considerar por separado esses elementos, fora das conexões reais e concretas dadas".

O estágio de *formação de conceitos* também pode ser dividido em fases. A primeira delas é *a fase da abstração*. Para formar um conceito é necessário abstrair, ou seja, isolar elementos. É igualmente importante unir e separar elementos. Esta primeira fase dos conceitos, na qual é realizada uma tentativa de abstração, é muito parecida e muito próxima do pseudoconceito. A criança faz um agrupamento de objetos com base na máxima semelhança possível e abstrai um conjunto de características sem, no entanto, distingui-las claramente entre si. Ela baseia-se apenas numa impressão vaga e geral da semelhança entre os objetos.

A segunda fase da formação do próprio conceito denomina-se *fase dos conceitos potenciais*. É uma formação pré-intelectual muito precoce na história do desenvolvimento do pensamento. A criança realiza agrupa-

mentos de objetos com base em um único atributo, por exemplo, somente objetos achatados ou somente redondos. Um traço é privilegiado no agrupamento e não se perde ou é substituído por outro.

Segundo Vigotski (VYGOTSKI, 1993), somente o domínio do processo de abstração, juntamente com o desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar os verdadeiros conceitos. Esta formação constitui a última etapa na evolução do pensamento infantil, no entanto ela não surge, necessariamente, somente depois que o pensamento por complexos completou todo o curso de seu desenvolvimento.

Segundo Vigotski (VYGOTSKI, 1993, p. 169), o verdadeiro conceito surge quando "[...] uma série de atributos que haviam sido abstraídos sintetizam-se de novo e quando a síntese abstrata conseguida desse modo se converte na forma fundamental do pensamento, através da qual a criança percebe e atribui sentido à realidade que a rodeia". Em seus estudos experimentais, Vigotski (2000a) observa que, com o avanço da adolescência, as formas primitivas de pensamento, características da etapa de pensamento sincrético e por complexos, vão sendo relegadas ao segundo plano, a utilização dos conceitos potenciais vai ficando cada vez mais rara e torna-se cada vez mais freqüente o uso dos verdadeiros conceitos que no início do desenvolvimento apareciam esporadicamente. Isto não quer dizer que o adolescente abandona as formas mais elementares de formação de conceitos; elas continuam a ocorrer ainda por muito tempo, sendo predominantes em muitas áreas do pensamento. Portanto, a adolescência não é um período de conclusão, mas sim de crise e amadurecimento do pensamento.

No final da adolescência, o jovem tem que superar a dificuldade da transferência do sentido – que é determinado pela experiência individual – ou do significado – compreendido socialmente – do conceito elaborado para novas situações concretas, pensadas também no plano abstrato. O adolescente forma um conceito, utiliza-o corretamente em uma situação concreta, mas, se tiver que fornecer uma definição verbal desse conceito, esbarra em grandes dificuldades e essa definição acaba sendo bem mais restrita que a sua aplicação concreta. O adolescente aplica a palavra como conceito e a define como complexo. Nesta fase de transição, portanto, há uma oscilação entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos.

Os conceitos não surgem como uma operação lógica de elementos da experiência. Os conceitos surgem quando os indivíduos tomam consciência desses conceitos e lhes dão configuração lógica. Vigotski (VYGOTSKI, 1993, p. 169) esclarece que o "[...] conceito surge quando uma série de atributos que haviam sido abstraídos sintetizam-se de novo e quando a síntese abstrata conseguida desse modo se converte na forma fundamental do pensamento, por meio da qual a criança percebe e atribui sentido à realidade que a rodeia".

Deve-se ressaltar que o conceito se estabelece durante uma operação intelectual. Ele não é resultado de simples associações, pois em sua formação intervêm todas as funções intelectuais em uma combinação original, "[...] cujo fator central é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e simbolização com a ajuda do signo" (VYGOTSKI, 1993, p. 176). A palavra tem um papel fundamental no processo de formação dos verdadeiros conceitos, pois, utilizando a palavra, a criança dirige deliberadamente sua atenção para determinados atributos. Servindo-se das palavras, a criança sintetiza, simboliza o conceito abstrato e o utiliza na forma de signo. A palavra é um signo que pode ser utilizado de várias formas e pode servir como meio para diversas operações intelectuais.

Toda formação de conceitos tem uma ligação com as fases de desenvolvimento desses conceitos. Vigotski (VYGOTSKI, 1993) esclarece que a cada estrutura de generalização – agrupamento sincrético, complexo, conceito – corresponde uma comunicação comum entre os conceitos gerais e particulares, abstratos e concretos. Ao adquirir um conceito, vários significados de palavras entram em relação. Cada estrutura de generalização determina a possibilidade de equivalência dos concei-

tos em seu círculo, e cada conceito aparece representado na consciência como uma figura sobre o fundo das relações comuns que lhe correspondem. Cada nova fase no desenvolvimento da generalização baseia-se nas fases precedentes. A nova estrutura surge da generalização dos objetos comuns na estrutura anterior, surge como uma generalização das generalizações.

Na passagem de um estágio da formação de conceitos a outro, a criança forma uma nova estrutura de generalizações; primeiro em poucos conceitos adquiridos, por exemplo, no processo de instrução. Cada vez que organiza essa nova estrutura, ela reorganiza e transforma a estrutura de todos os conceitos anteriores. Portanto, 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. Mediante o domínio de um novo princípio em uns poucos conceitos, por causa das leis estruturais, estes se estendem e se transferem para a totalidade da esfera dos conceitos.

Baquero (1998, pp. 59-60), em relação a este ponto, afirma que "[...] o pensamento da criança se move em sentido vertical, numa 'ida e volta' permanente, mais do que numa direção horizontal comparando exemplos da mesma espécie". Qualquer operação do pensamento – definição, comparação e diferenciação de conceitos, estabelecimento de relações lógicas entre eles etc. – realiza-se de acordo, e unicamente, com linhas que unem entre si os conceitos em relações comuns, que determinam os possíveis caminhos do movimento de um conceito a outro. Portanto, a formação de conceito é um processo muito complexo, no qual é necessário o emprego de todas as funções psicológicas superiores.

Vigotski comenta que o pensamento por conceitos leva o adolescente a uma profunda e essencial mudança no conteúdo do seu pensamento; todo conteúdo do pensamento se renova e se reestrutura.

> Tudo aquilo que era ao princípio exterior – convicções, interesses, concepções de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinações, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior porque o adolescente, devido ao seu desenvolvimento, maturação e à mudança do meio, se lhe apresenta a tarefa de dominar um conteúdo novo, nascem nele estímulos novos que lhe impulsionam ao desenvolvimento e aos mecanismos formais de pensamento [VYGOTSKI, 1996, p. 63].

O pensamento em conceitos coloca diante do adolescente questões ligadas à consciência social. Graças ao pensamento em conceito as pessoas chegam a ter uma compreensão da realidade, das outras pessoas e delas mesmas. O conhecimento do verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas somente por meio dos conceitos. Com isso, não se pode dizer que a criança pequena não assimila os conhecimentos científicos, que não se apropria dos diversos campos da vida cultural, mas, segundo esse autor soviético, a criança assimila tudo isso de forma incompleta, não adequada. Quando chega na fase de adolescência é que o indivíduo assimila corretamente esses conteúdos, pois esse novo tipo de pensamento revela as profundas ligações que subjazem da realidade, permite conhecer as leis que a regem, e também a ordenar o mundo que se percebe com a ajuda de uma rede de relações lógicas. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui somente o geral, mas também o particular e o singular. Ele é o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto. Utilizando os postulados marxistas, Vigotski afirma que

> 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 dos 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 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 toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema dos fenômenos [VIGOTSKI, 1996, p. 79].

A linguagem é um meio poderoso de analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade. A linguagem é inseparável da compreensão. O próprio significado das palavras constitui um autêntico processo de desenvolvimento, isto é, o desenvolvimento do significado de uma palavra não acaba com a aprendizagem da palavra. Este é apenas o início do processo de aquisição de um conceito; quando uma palavra nova é aprendida pela criança, no início ela é uma generalização do tipo elementar, mas depois, conforme o desenvolvimento da criança, esta palavra é substituída por generalizações de tipo mais complexo, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2000a).

Na formação de conceitos, segundo Baquero (1998, p. 76), "[...] podem se descrever formas rudimentares de construção de significados ou de conceitualização, como o pensamento sincrético, e, no outro extremo, formas de categorização e generalização avançadas". Neste último extremo, Vigotski situa os conceitos científicos. Portanto, de acordo com essa perspectiva teórica, existem tanto os conceitos espontâneos ou cotidianos, como os conceitos científicos ou não-cotidianos.

Os conceitos espontâneos – tais como irmão, número, passado – são formados pela comunicação direta da criança com as pessoas que a rodeiam, apresentam dados puramente empíricos, adquiridos pela manipulação e experiência direta por meio de interações sociais imediatas; já os conceitos científicos – tais como exploração, causalidade, história, Lei de Archimedes – são apropriados no processo educativo ou escolar.

Os conceitos científicos são assimilados por meio da colaboração sistemática entre o professor e a criança, colaboração esta em cujo processo ocorre o amadurecimento das FPS da criança, com o auxílio e a participação do adulto. Moll (1996) considera que os "conceitos científicos", por serem escolarizados e sistemáticos, podem, perfeitamente, ser traduzidos por "conceitos escolares" ou "conceitos acadêmicos".

Vigotski, a respeito da relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, comenta que

> O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de ensino, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática entre o pedagogo e a criança. Durante o desenvolvimento desta cooperação amadurecem as funções psíquicas superiores da criança com a ajuda e participação do adulto. No campo que nos interessa, este encontra sua expressão na crescente *relatividade* do pensamento causal e no fato de que o pensamento científico da criança avança até alcançar um nível de *voluntariedade*, nível que é produto das condições de ensino. A singular cooperação entre a criança e o adulto é um aspecto crucial do processo de ensino, juntamente com os conhecimentos que são transmitidos à criança segundo um determinado sistema. Estes fatores explicam o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e também o fato de que o nível de seu desenvolvimento intervenha como uma zona de possibilidades muito próximas aos conceitos cotidianos, abrindo-lhes o caminho e preparando seu desenvolvimento [VYGOTSKI, 1993, p. 183].

Nuñez e Pacheco (1997) enfatizam que no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos, eles se formam na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. São ensinados com a formalização de regras lógicas e a sua assimilação envolve procedimentos analíticos, iniciados por uma definição verbal, envolvendo operações mentais de abstração e generalização. Já os conceitos espontâneos, que se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas.

Os conceitos espontâneos, segundo Nuñez e Pacheco (1997), são formados a partir das "teorias intuitivas" sobre o mundo, próprias de cada indivíduo, que se desenvolvem a partir das experiências realizadas na vida cotidiana individual, enquanto os conceitos científicos são advindos de teorias formais[1]. No entanto, conforme Vigotski, ambos os conceitos se influem mutuamente.

> O aumento progressivo de níveis tão altos no pensamento científico e o rápido crescimento de conceitos cotidianos de um nível a outro demonstram o fato de que a acumulação de conhecimentos conduz firmemente à elevação do nível dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se reflete no desenvolvimento do pensamento espontâneo e demonstra o papel prevalente da instrução na evolução da criança em idade escolar [VYGOTSKI, 1993, p. 183].

O limite que separa os dois tipos de conceitos é muito lábil, e ambos processos estão intimamente interligados. O desenvolvimento do conceito científico deve apoiar-se em um conceito espontâneo já apropriado pelo indivíduo, e este não pode ser indiferente à formação daquele conceito "[...] pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados, mas estão em processo de uma interação constante [...]" (VIGOTSKI, 2000a, p. 262). Os conceitos espontâneos constituem a base dos conceitos científicos e estes, uma vez assimilados, permitem a formação de novos conceitos espontâneos.

1. Se utilizarmos os conceitos de Heller (1972, 1991), a vida cotidiana caracteriza-se por atividades que buscam a reprodução dos homens singulares e, indiretamente, da sociedade, e é constituída pelos objetos, pela linguagem, pelos usos e costumes. Na vida não-cotidiana, pelo contrário, estão presentes as atividades que visam à reprodução da sociedade e, indiretamente, dos indivíduos: a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política.

Entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento na formação de conceitos não devem existir antagonismos, mas relações de caráter infinitamente mais complexo e positivo. O que se espera é que na escola a aprendizagem constitua uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos conceitos científicos. Para Vigotski (2000a, p. 296), o problema dos conceitos científicos está relacionado à questão de ensino e desenvolvimento, "[...] uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é fonte do seu desenvolvimento".

É nesse contexto da análise psicológica da ontogênese dos conceitos científicos que Vigotski apresenta o seu famoso conceito de zona de desenvolvimento próximo. A criança orientada, ensinada pelo professor, acompanhada pelo adulto ou por uma criança mais experiente, sempre pode realizar tarefas mais difíceis do que quando sozinha. Nesse sentido, Vigotski considera que existem dois processos de desenvolvimento: o desenvolvimento atual, que representa o desenvolvimento já efetivado pela criança, e o desenvolvimento próximo, que é caracterizado pelas vias que estão em processo de amadurecimento. O fundamental da escola é justamente a criança aprender o novo, por isso, é a zona de desenvolvimento próximo que determina o campo das mudanças acessíveis à criança, é ela que representa o momento mais importante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento.

Para Vigotski (2000a), só é boa a aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz; no entanto, só se pode ensinar à criança aquilo que ela for capaz de aprender. A aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que se desenvolvem em complexas inter-relações. A aprendizagem motiva e movimenta uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento na zona de desenvolvimento próximo. Vigotski (VYGOTSKI, 1993, p. 242) esclarece, nesse sentido, que "na idade infantil só é bom

o ensino que vá à frente do desenvolvimento e arrasta este último" e, ainda, que *"o ensino somente é valido quando precede o desenvolvimento"* (idem, p. 243). O ensino e a aprendizagem, portanto, devem vir antes do desenvolvimento.

Fazendo uma pequena síntese, pode-se dizer que a função da escola seria contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que estas se desenvolvem na coletividade, na relação com outros homens, por meio da utilização de instrumentos e signos; levar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando, por meio do ensino desses conhecimentos, na zona de desenvolvimento próximo.

3. A ESCOLA E O TRABALHO DO PROFESSOR

Neste item, quero destacar que cabe ao professor, no processo educativo, contribuir para o processo de humanização dos indivíduos. Portanto, cabe aqui apresentar a visão de educação que tenho, amparada nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Como veremos a seguir, ambas perspectivas teóricas partem do pressuposto de que cabe à escola possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos.

Um dos aspectos muito importantes da pedagogia histórico-crítica refere-se à compreensão da prática educativa. Nesta perspectiva teórica, segundo Saviani (2003, p. 13), "[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Desse ponto de vista, o que interessa para a educação é levar o aluno a apropriar-se dos elementos que os indivíduos necessitam assimilar para se humanizarem. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo produzido historicamente.

Duarte (1993) entende que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história. A formação do indivíduo se dá sempre dentro de um processo educativo e, para se tornar um indivíduo singular, o homem precisa apropriar-se dos resultados da evolução histórica, tornando individualizados esses resultados. O ser humano é mediatizado pela realidade histórico-social que vem sendo produzida de geração em geração. É a apropriação dos conhecimentos produzidos pela sociedade que lhe assegura pertencer, enquanto um indivíduo singular, à categoria de ser humano. Para esse autor, "[...] não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada aos indivíduos singulares" (DUARTE, 1998, p. 86). Todo o conhecimento que está sendo produzido na prática social precisa ser novamente produzido em cada indivíduo singular.

As características da espécie são transmitidas por herança genética, mas as características do gênero humano não, pois este possui uma objetividade histórica e social. O trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação a objetivações produzidas historicamente; e, em segundo lugar, sobre a humanização dos indivíduos. A questão da historicidade, de acordo com Duarte (1998, p. 87), faz-se presente nestes dois posicionamentos. Tornar individualizados os saberes produzidos pelos homens na prática social "significa produzir a apropriação pelos indivíduos das forças essenciais humanas objetivadas historicamente".

A educação escolar, portanto, diferencia-se de outras formas de educação espontâneas, pois a sua finalidade é a produção da humanidade no indivíduo. A especificidade da educação, na visão de Saviani, refere-se

> [...] aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz

> deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens [2003, p. 22].

A educação, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão desses conhecimentos, de forma que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, que possa ter esse conhecimento superado pela incorporação dos conhecimentos científicos. Esse desenvolvimento cultural contribui, por sua vez, para o desenvolvimento em geral do indivíduo. Tal visão, do meu ponto de vista, é coerente com a teoria de Vigotski quando este autor afirma que a aprendizagem promove o desenvolvimento, arrasta esse desenvolvimento.

A apropriação desses conhecimentos científicos levará o aluno a conhecer de forma mais concreta, por meio da mediação das abstrações, a realidade da qual ele faz parte. Assim, o adulto mais desenvolvido, no caso o professor, deve ter como meta transmitir para os alunos esse conhecimento científico de forma sistematizada. Saviani (2003) afirma que o saber mais desenvolvido, que se expressa no saber objetivo, deve tornar-se assimilável pelos alunos. Mas, esse saber objetivo não deve ser entendido pelo aluno como um conhecimento acabado, como resultado, mas deve sim ser apreendido como um conhecimento que está sujeito a transformações, um conhecimento que pode ser superado pela produção humana.

O conteúdo da educação, para Saviani (2003), é determinado pela sociedade, faz parte do desenvolvimento do processo histórico, mas ele também interfere na sociedade, podendo ser um instrumento de transformação social. Portanto, a proposta pedagógica baseada na pedagogia histórico-crítica tem como ponto de referência a transformação da sociedade e não sua manutenção. A escola tem uma função específica educativa referente à questão do conhecimento e "é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar" (SAVIANI, 2003, p. 98). Assim, não é possível concordar com a secundarização do conhecimento, ou mesmo do trabalho docente.

Vigotski acreditava que o desenvolvimento humano e a educação são dois fenômenos que caminham juntos, que não podem ser separados. Dermeval Saviani (2003), que deu início aos postulados da pedagogia histórico-crítica, parte do princípio de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, assim, a compreensão da natureza da educação deve estar pautada na compreensão da natureza humana. Ambos os autores compartilham da idéia de que é a educação que leva os homens a se apropriarem dos conteúdos já elaborados pela humanidade e, dessa forma, se humanizam. A escola está relacionada com o processo de humanização e, de modo semelhante a Vigotski e Leontiev, Saviani (2003, p. 7), conforme citado anteriormente, parte do pressuposto de que "o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo". Por meio da escola são transmitidos conceitos, idéias, valores, símbolos e habilidades, todo o conjunto da produção humana, o que leva Saviani a situar a educação num plano de trabalho não-material. Saviani (2003, p. 6) distingue a produção não-material da produção material em dois aspectos: "aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção; e é nesta segunda modalidade que se localiza a educação".

Leontiev afirma que quanto maior é o progresso da humanidade mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Esta é a razão, segundo esse autor, por que toda etapa nova de desenvolvimento da humanidade traz em seu bojo uma nova forma de educação: "esta relação entre o processo histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvol-

vimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do sistema educativo e vice-versa" (LEONTIEV, 1978, p. 80). A educação, de acordo com essa vertente da psicologia russa, é colocada em destaque por partir do pressuposto de que os seres humanos apropriam-se da cultura para se desenvolverem e para que ocorra o desenvolvimento da sociedade como um todo. Sem a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade para as gerações seguintes seria impossível a continuidade do processo histórico.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é dependente da convivência dos seres humanos com seus pares, de forma que haja a superação do biológico pela utilização de mediadores produzidos para suprir as necessidades postas historicamente. O professor, nesse processo, tem uma grande contribuição no desenvolvimento das FPS. De acordo com a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência elaborada pela humanidade, considerado eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança. Portanto, conforme Lompscher, Márkova e Davidov (1987), o que é peculiar na atividade docente em relação a qualquer outra atividade é que esta consiste sempre em firmar o acesso do aluno a uma nova realidade, a um novo conhecimento sistematizado, assim como levá-lo ao domínio de cada componente da nova atividade – como, por exemplo, dirigir a atenção para o que o professor está falando, no caso da criança pequena. O novo conhecimento e o controle das funções psicológicas, precisamente, enriquecem a criança e transformam sua psique.

Davidov e Márkova (1987a, 1987b) afirmam que o caráter ativo e a participação da criança ou do jovem no processo de assimilação ou apropriação da experiência social constituem a condição essencial para

o surgimento das neoformações no desenvolvimento intelectual dos alunos. Esses autores fazem o seguinte comentário sobre essa idéia:

> Se assimilação é a reprodução pelo indivíduo da experiência socialmente elaborada e o ensino é a forma de organização desta assimilação, aceitável nas condições históricas concretas, na sociedade dada, o desenvolvimento se caracteriza, antes de tudo, pelos avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades, nos tipos de atividades, etc., do que se apropria o indivíduo [DAVIDOV & MÁRKOVA, 1987b, p. 322].

O processo de assimilação ou apropriação da cultura não significa, para esses estudiosos da psicologia histórico-cultural, uma adaptação passiva do indivíduo ao ambiente, não é uma simples cópia da experiência social, mas sim uma atividade do indivíduo destinada a dominar o mundo dos objetos da cultura humana e suas transformações. Duarte (2000c) também concorda que este processo não implica passividade do sujeito perante a realidade histórica. A formação dos processos psicológicos superiores ocorre, em nível ontogenético, quando os seres humanos se apropriam, na coletividade, da cultura já produzida, num processo não de adaptação, porém de transformação da natureza a partir do trabalho, superando a determinação biológica e criando novas necessidades que conduzirão a novas objetivações.

Na atividade de estudo, com a orientação do professor, o aluno pode apropriar-se da experiência histórico-social por meio das diversas esferas de conhecimentos da ciência. É nesse processo de apropriação do mundo externo, por meio do processo de internalização, que o aluno desenvolve as FPS. A educação, se corretamente organizada, constitui a forma universal e indispensável ao desenvolvimento do processo intelectual (DAVIDOV & MÁRKOVA, 1987a; DANIELS, 1994a).

Além do mundo objetal, segundo Leontiev (1987), a criança também se apropria das funções sociais dos adultos, das normas e das regras de comportamento socialmente elaboradas, podendo, a partir des-

sas apropriações, conduzir a própria conduta, utilizando mediadores externos. O controle do comportamento e da utilização de mediadores para o funcionamento das estruturas mentais, como vimos, constitui as características principais das FPS.

A forma ativa com que a criança se apropria do mundo dos adultos e dos objetos exige que a tarefa estabelecida pelo educador tenha conteúdo para proporcionar esse ir e vir do mundo externo ao interno. O objetivo da escola não é interferir apenas na vida particular do indivíduo, mas possibilitar que o aluno provoque mudanças num âmbito maior da sociedade. Para tanto, de acordo com Saviani (1987, p. 10), é necessário elevar a prática desenvolvida do nível do senso comum à consciência filosófica, o que significa "passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada". A escola, nesse sentido, pode e deve vir a ser um instrumento de luta contra a hegemonia das formas capitalistas de vida social, pois a passagem do senso comum à consciência filosófica é uma condição fundamental para situar a educação numa perspectiva transformadora. Foi nesse sentido, conforme vimos no capítulo III, que a sociedade soviética procurou priorizar a educação, buscando preparar um "novo homem" para uma "nova sociedade".

Conforme tenho enfatizado neste estudo, a produção do saber se dá no interior das relações sociais, faz parte da realidade sócio-histórica. No entanto, não é suficiente apenas que esse saber seja elaborado, é fundamental que se torne capaz de ser apropriado por todos os membros da sociedade. É nesse sentido que Saviani explicita que a transmissão do conhecimento deve ser sistematizada, organizada na prática pedagógica, de forma que seja acessível ao aluno. Se a escola não permite o acesso aos instrumentos mediadores, ao conhecimento científico, ela contribuirá para que esse saber continue sendo propriedade privada de uma classe dominante, reforçando a ordem vigente. Cabe ao professor, portanto, partir da prática social buscando alterar qualitativamente a prática de seus alunos, como agentes de transformação social. O conhecimento, os conteúdos clássicos serão a ferramenta para passar do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. A psicologia histórico-cultural, quando se preocupa com a formação das FPS, tem na apropriação do conhecimento científico, do saber sistematizado, por parte dos homens, seu alvo principal.

A prática pedagógica, diferentemente de uma educação espontânea, deve ser a mediadora entre a formação do indivíduo na vida cotidiana – na qual ele se apropria das objetivações genéricas em-si[2], utilizando os conceitos de Heller (1972, 1991) – e a formação do indivíduo nas esferas não-cotidianas – na qual ele se apropria das objetivações genéricas para-si[3] (HELLER, 1972, 1991). Nessa mesma linha de pensamento, Duarte (1996) defende que é necessário estabelecer conscientemente, na prática pedagógica, a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social. O objetivo é fazer com que os alunos estabeleçam relações conscientes com esse cotidiano de modo que se produzam neles necessidades não-cotidianas, pela apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos.

Duarte (1993, p. 121) esclarece que a prática pedagógica, "[...] enquanto processo educativo para-si, desempenha uma fundamental função na ascensão à genericidade para-si". Dessa forma, a escola, ao conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si, pode contribuir para a transformação da estrutura so-

2. Heller (1991) afirma que as objetivações genéricas em-si estão relacionadas à própria existência da sociedade. Quando o homem produz seu ambiente, seu mundo, ele o faz a partir da organização e estruturação destas objetivações, isto é, a partir da apropriação e da utilização dos utensílios, dos objetos, da linguagem, da maneira de agir já elaborada pelos homens para conviver em sociedade.

3. "As objetivações genéricas para-si são expressões do grau de liberdade que alcançou o gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza)" (HELLER, 1991, p. 233). A formação da individualidade para-si é uma das condições fundamentais para a superação da alienação e tem relação com a apropriação dos conhecimentos produzidos pela ciência, arte, filosofia, moral e política.

cial da sociedade. Saviani (2002, p. 80) assevera que tal contribuição "se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos".

Davidov e Márkova (1987a, 1987b), em relação a estes conteúdos, defendem a idéia de que, para formar nas crianças uma autêntica atividade de estudo, é necessário, desde o início dos anos escolares, introduzir cursos sistemáticos de várias disciplinas. O que se percebe nos estudos realizados pelos continuadores de Vigotski é uma grande valorização dos conteúdos, com investimento no pensamento abstrato, teórico e na defesa da escola como uma instituição que tenha como função transmitir os conhecimentos científicos.

Oliveira (1994, p. 125), discorrendo sobre os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, contempla a idéia de que a relação do homem com a realidade social é mediatizada pela apropriação do conhecimento existente. Nesse aspecto, é colocada em questão a relação entre o abstrato e o concreto, ou seja, "a apreensão do concreto nas suas múltiplas determinações requer mediação do abstrato, que é o conhecimento produzido historicamente. É através desse abstrato que o indivíduo pode conhecer a realidade concreta e transformar essa realidade". É por meio da leitura crítica da realidade, mediada pela escola, que o aluno a conhece.

Uma análise do método dialético de conhecimento como ascensão do abstrato ao concreto, em Vigotski e em Marx, é apresentada por Duarte (2000c, pp. 103-104). Para esse autor, "Marx chama a atenção para o fato de que, embora o conhecimento científico caminhe do abstrato ao concreto, da parte para o todo, é preciso nunca esquecer que na realidade objetiva o todo já existe antes que ele seja reproduzido no plano do pensamento". E mais, que, para Marx, "a apropriação do concreto pelo pensamento se dá pela mediação das abstrações, pela mediação dos conhecimentos mais elaborados" (idem, p. 110). O aluno, portanto, apropria-se desse conhecimento existente, mas o transforma

e cria novos conhecimentos. A relação dialética entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico faz-se presente neste aspecto, pois o saber escolar interfere e provoca mudanças no conhecimento cotidiano, o que por sua vez vai alterar o conhecimento científico.

Sem dúvida alguma, a experiência da vida cotidiana da criança deve ser levada em conta no processo de ensino-aprendizagem, no entanto o professor deve agir na reestruturação qualitativa deste conhecimento espontâneo, levando o aluno a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico. Na relação dialética entre conceito espontâneo e conceito científico, percebe-se o desenvolvimento das FPS.

Para Davidov (1988, p. 173), "[...] a exposição do conhecimento científico se realiza pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, em que se utilizam as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos". O movimento do abstrato ao concreto, como via fundamental e não única de aprendizagem, supõe a apropriação do particular por meio do geral e permite o vínculo teoria-prática, que traz como conseqüência, de acordo com Nuñez e Pacheco (1997), o desaparecimento do problema da vinculação entre os conhecimentos adquiridos e a sua aplicação, problema tão presente no contexto da prática pedagógica e de difícil solução.

Nesta relação entre teoria e prática, Davidov e Márkova (1987b) esclarecem que a generalização empírica se baseia no caráter visual, ou seja, na observação e comparação das propriedades, enquanto a generalização teórica se baseia na ação e na análise das relações estabelecidas entre os objetos. Portanto,

> [...] o pensamento empírico está ligado com um nível de transmissão de conhecimentos, em que nas crianças se formam só procedimentos particulares e isolados de solução de tarefas práticas concretas; a base intelectual de tais procedimentos é o conjunto já visto de conhecimentos concretos e particulares. O pensamento teórico surge quando desde o começo mesmo do estudo de um ou outro objeto (ou de uma de suas partes importantes)

> se demonstra às crianças a necessidade de estruturar e assimilar justamente o procedimento geral de orientação na área dada, o procedimento geral de solução de amplas classes de tarefas; então muitas habilidades e hábitos particulares e práticos se formam sobre uma base generalizada, teórica [DAVIDOV & MÁRKOVA, 1987b, p. 329].

Dessa forma, o professor, no processo ensino-aprendizagem, faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, levando este a resolver os problemas escolares, utilizando os conhecimentos da prática, mas relacionando-os com as teorias expostas sobre o assunto. Hedegaard posiciona-se da seguinte forma no tocante à relação entre conceitos teóricos e conceitos empíricos:

> A tarefa da escola deveria ser ensinar às crianças conceitos científicos de um modo teórico aplicando um procedimento epistemológico teórico. Os conceitos corriqueiros das crianças são, desse modo, ampliados para incluir conceitos teóricos científicos. Se os conceitos científicos forem aprendidos como conceitos empíricos, as crianças terão dificuldade em relacionar o que aprendem na escola com o ambiente circundante [2002, p. 210].

O processo de apropriação dos conhecimentos científicos, da teoria que explica a prática e a modifica, requer, como já vimos anteriormente, toda uma série de funções, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação. Vigotski (2000a), ao abordar esse tema na relação com o processo de escolarização, discute que o ensino direto de conceitos sempre se mostra estéril. O professor que se utiliza somente do recurso da exposição oral, do puro verbalismo, obterá, por parte do aluno, apenas uma assimilação vazia do conteúdo trabalhado. O professor necessita, portanto, conforme afirma Saviani (2003), converter o saber objetivo em saber escolar, de modo que o torne assimilável para o aluno, de tal forma que este passe gradativamente do não-domínio ao domínio dos conhecimentos científicos. O docente deve partir do conhecimento sincrético, desorganizado do aluno, para chegar ao conhecimento sintético, sistematizado e vinculado à prática social.

O domínio de conceitos cada vez mais complexos, segundo Kostiuk (1991), favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização, provoca a formação e o aperfeiçoamento das operações lógicas e leva a criança a apropriar-se do conhecimento com um grau cada vez maior de iniciativa própria e independência. No entanto, para conseguir que os alunos se apropriem do conhecimento, o professor deve desenvolver métodos que conduzam ao desenvolvimento das potencialidades mentais, ele precisa estabelecer uma programação de ensino, uma sistematização de conhecimentos que sirva de base para a formação de um verdadeiro desenvolvimento mental.

Além dessa sistematização, os conteúdos das disciplinas são fundamentais para provocar o desenvolvimento das FPS. Vigotski chegou à conclusão, em suas pesquisas, que as disciplinas escolares, no conjunto e não isoladamente, influenciam o desenvolvimento das funções psicológicas; dessa forma o que se verifica é que a aritmética, por exemplo, não desenvolve independente e isoladamente umas funções enquanto a escrita desenvolve outras. A tomada de consciência das disciplinas e mesmo o pensamento abstrato da criança desenvolvem-se em todas as aulas. Vigotski assim se manifesta a esse respeito:

> [...] existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua seqüência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento [2000a, p. 326].

É necessário, portanto, descobrir essa lógica interna dos processos de desenvolvimento desencadeada pela educação escolar. Segundo Vigotski,

> Uma das tarefas fundamentais da psicologia da aprendizagem escolar é descobrir esta lógica interna, esse código interior de processos de desenvolvimento desencadeado por esse ou aquele processo de aprendizagem. O experimento estabelece indubitavelmente três fatos: a) uma identidade significativa da base psicológica da aprendizagem de diferentes matérias que, por si só, assegura a possibilidade de influência de uma disciplina sobre a outra, conseqüentemente, sobre uma disciplina formal de qualquer matéria; b) influência inversa da aprendizagem sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, desenvolvimento esse que vai muito além dos limites do conteúdo específico e do material de uma dada disciplina e, conseqüentemente, volta a sugerir a existência de uma disciplina formal, diferente para matérias diferentes mas que, em regra, é inerente a todas elas; a criança que apreende os casos está aprendendo uma estrutura que, em seu pensamento, transfere-se para outros campos imediatamente desvinculados dos casos e inclusive da gramática em sua totalidade; c) interdependência e interligação entre funções psíquicas isoladas, envolvidas predominantemente quando se estuda essa ou aquela disciplina; assim, graças a uma base comum a todas as funções psíquicas de tipo superior, o desenvolvimento da atenção arbitrária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica transcorre como um processo complexo e uno; a tomada de consciência e a apreensão são essa base comum a todas as funções psíquicas superiores cujo desenvolvimento constitua a nova formação básica da idade escolar [2000a, pp. 325-326][4].

Fiz uso dessa citação longa para esclarecer alguns pontos que vim tratando em relação à atuação da escola e, portanto, do professor na

4. Vigotski (2000a, p. 305) explica o que entende por disciplina formal: "o conceito de disciplina formal compreende a concepção de que existem matérias de ensino que não só fornecem os conhecimentos e habilidades contidas no próprio objeto como ainda desenvolvem as faculdades mentais gerais da criança". Como exemplo, ele cita o estudo do latim, do grego e da matemática, que são disciplinas formais que auxiliam no desenvolvimento intelectutal geral da criança.

formação dos processos psicológicos superiores e para demonstrar a inter-relação que existe entre as funções psicológicas. Gostaria, neste momento, de usar como exemplo o processo de aquisição da escrita e também da gramática.

Para Vigotski (2000a), a aprendizagem da escrita não é idêntica à forma como a fala é adquirida. A escrita não é, também, simplesmente a tradução da linguagem falada para signos escritos. Ela requer para o seu desenvolvimento um alto grau de abstração. A criança, para essa aprendizagem específica, "[...] deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala e passar para uma linguagem abstrata que não usa palavras, mas, representações de palavras" (Vigotski, 2000a, p. 312). A linguagem escrita requer da criança uma dupla abstração, do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor, que não está presente no momento em que ela está escrevendo. Ao escrever algo, temos que ter consciência de que nossas idéias devem estar claras para quem está lendo, que as palavras devem refletir nossos conhecimentos e a mensagem que queremos transmitir. Vigotski argumenta o seguinte:

> [...] na linguagem escrita nós mesmos somos forçados a criar a situação, ou melhor, representá-la no pensamento. Em certo sentido, o emprego da linguagem escrita pressupõe uma relação com a situação basicamente diversa daquela observada na linguagem falada, requer um tratamento mais independente, mais arbitrário e mais livre dessa situação [2000a, p. 315].

De acordo com Luria (1987, 1998c), a condição fundamental para que a criança possa "registrar" alguma imagem, conceito ou frase, consiste em que determinado estímulo, que em si mesmo nada tenha a ver com este conceito ou frase, seja incorporado como signo auxiliar. Para que a criança possa assimilar algo, é necessário que sua relação em direção ao mundo dos objetos seja mediada por instrumentos auxiliares e também é indispensável que ela seja capaz de dominar seu próprio comportamento com a ajuda de tais meios auxiliares.

O escrever pressupõe, portanto, a habilidade de usar algum sinal (por exemplo uma linha, uma mancha, um rabisco) como signo auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar. A escrita, para Luria (1998c), "[...] é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir conceitos e idéias". Ela envolve a utilização da gramática para que a mensagem possa ser compreendida.

O estudo da gramática, para Vigotski (2000a), constitui-se numa das questões mais complexas e importantes do ponto de vista psicológico e metodológico. O aprendizado da gramática é fundamental no desenvolvimento geral do pensamento infantil. A criança, quando ingressa na escola pela primeira vez, já conjuga verbos, usa plural, por exemplo, porém essa atividade foi assimilada de forma espontânea, sem que ela tivesse consciência da gramática que estava utilizando. Ela domina certas habilidades no campo da linguagem, porém, não sabe que as domina. Essas operações ocorrem inconscientemente, de forma desorganizada. Assim, ela torna-se limitada para aplicar as suas habilidades. Mas na escola, de acordo com Vigotski (2000a, pp. 320-321), a criança aprende, principalmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias capacidades de tal forma que "[...] suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente".

Nesse sentido, o estudo da gramática e da escrita, de acordo com esse autor, fornece à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem. Portanto, conforme Vigotski (2000a) explica, a divergência entre a linguagem escrita e a falada é determinada e medida pela divergência de níveis de desenvolvimento de atividades espontâneas e inconscientes, por um lado, e pela atividade abstrata e consciente, por outro. Além disso, em relação à maturação das FPS antes de começar o processo de alfabetização, é possível

constatar que todas as funções básicas em que esta se assenta não estão concluídas ou nem mesmo iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento. O resumo que Vigotski faz de seus estudos é o seguinte: no momento da assimilação da escrita, da gramática, de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessas funções ou desse conceito não termina, apenas começa. Assim, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado proposto, geralmente, pelos programas escolares; a aprendizagem está à frente do desenvolvimento. O aluno só pode aprender aqueles conteúdos que estão na sua zona de desenvolvimento próximo.

Com base na afirmação de que a boa aprendizagem é só aquela que se adianta ao desenvolvimento, as escolas e os professores devem ajudar os alunos a expressar, a desenvolver o que por si só não podem fazer. É necessário criar na criança as premissas de desenvolvimento e as funções psíquicas que ainda não estão formadas. Isso pode ser realizado por meio dos conteúdos do conhecimento. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das FPS. Nuñez e Pacheco acrescentam, em relação a esse aspecto, que

> [...] na medida em que a criança avança em seus estágios nos diferentes níveis, não só devem produzir-se mudanças quantitativas no conceito, senão também, e fundamentalmente, mudanças qualitativas nos conteúdos e na organização do processo de aprendizagem que possibilitem transformações significativas graduais na personalidade do aluno [1997, p. 79].

O conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento próximo transforma a relação de autoridade do professor com o aluno, e mesmo o papel da interação no processo de aprendizagem, uma vez que confere ao professor a função principal de ensinar, de dirigir o processo educativo, com a finalidade de potencializar as possibilidades do alu-

no, de forma que converta em desenvolvimento atual aquilo que estava na zona de desenvolvimento próximo.

Conforme expõe Vigotski (VYGOTSKI, 1996, p. 271), "o professor não ensina à criança o que esta sabe fazer por si mesma, senão aquilo que não sabe, porém que pode fazer se lhe ensinam e dirigem". O próprio processo de aprendizagem, segundo esse autor, realiza-se sempre em forma de colaboração com crianças mais experientes ou com adultos, e constitui um caso particular de interação. Não se pode dizer que qualquer interação conduz à aprendizagem; a interação tem que estar organizada, os objetivos precisam ser claramente definidos e os alunos necessitam estar motivados para aprender.

Partindo dos temas desenvolvidos neste capítulo, até este momento, pode-se fazer uma síntese sobre o trabalho do professor sob as seguintes proposições:

1) cabe ao professor transmitir conhecimentos, ensinar os alunos de forma que dirija a formação dos seus processos psicológicos superiores;
2) os professores precisam atuar como mediadores entre os conceitos científicos e o aluno, partindo de conhecimentos teóricos que auxiliem a prática, e utilizando a prática para aprofundar os conhecimentos teóricos;
3) cabe ao professor investir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, provocando o seu desenvolvimento intelectual e afetivo;
4) para trabalhar com a zona de desenvolvimento próximo no ensino, na sala de aula, é necessário que o professor esteja sempre atento e seja capaz de perceber até que ponto vai a capacidade de imitação do aluno, estar atento para o limiar inferior e superior da zona de desenvolvimento próximo.

Em outras palavras, o professor deve encaminhar o ensino de maneira que force o aluno ao desenvolvimento máximo das suas capacidades.

O professor domina determinados conhecimentos que o aluno não tem e deve transmiti-los aos estudantes; ele deve ter autoridade profissional e produzir, de forma deliberada, a aprendizagem como resultado do ensino. Acredito que, dessa forma, seja possível valorizar o trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem, superando o esvaziamento do seu trabalho e o esvaziamento dos conteúdos tão necessários na educação escolar; isto é, buscar uma *concepção afirmativa* do ato de ensinar, usando uma expressão de Duarte (1998).

4. A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Para dar início a este novo item, que constitui a parte final deste capítulo, iniciarei com uma citação de Davidov, para tentar reunir, em um só parágrafo, o que se está entendendo sobre a função da escola e do trabalho do professor.

> A compreensão materialista dialética dos processos de desenvolvimento histórico e ontogenético da atividade, da psique e da personalidade do homem, formada na filosofia e psicologia soviética, é a base da teoria psicopedagógica do ensino e da educação desenvolvente das gerações em crescimento. A idéia fundamental desta teoria, criada na escola científica de L. Vigotski, é a tese de que o ensino e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento psíquico das crianças; nelas se expressa a colaboração entre os adultos e as crianças, orientada a que estas se apropriem das riquezas da cultura material e espiritual, elaboradas pela humanidade.

> O ensino e a educação são os meios com que os adultos organizam a atividade das crianças, graças a cuja realização estas reproduzem em si as necessidades surgidas historicamente, indispensáveis para a solução exitosa das diversas tarefas da vida produtiva e cívica das pessoas [1988, p. 243].

Considero que, por si só, essa síntese feita da teoria de Vigotski já seria suficiente para compreender a valorização que se dá à educação e, conseqüentemente, ao professor, na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Se os professores não conseguem realizar a atividade docente de forma que provoque o desenvolvimento das FPS, acredito, juntamente com Gallimore e Tharp (1996), que é porque eles não sabem como fazê-lo. Eles não sabem, segundo esses autores, porque nem sempre foram ensinados.

Se o professor não tem um domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?

Saviani (1997, p. 130) esclarece, nesse sentido, que para que o professor possa ter uma função na produção de determinados conhecimentos nos alunos, ele precisa também dominar esses conhecimentos. Agora, pergunta esse estudioso: Quais seriam os conhecimentos que o professor precisa dominar? Ele responde que numa primeira categoria estão os conhecimentos específicos da disciplina que o professor ministra (a matemática, por exemplo). Numa outra categoria, ele precisa ter um conhecimento didático-curricular, ou seja, um conhecimento que o informe como esses conhecimentos específicos devem ser organizados para que tenham efeito no processo de apropriação e produção do conhecimento nos alunos. Numa terceira categoria de conhecimentos está o "saber pedagógico"; o professor deve apropriar-se dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias da educação. Além dessas três modalidades, outro tipo de saber necessário à prática docente é relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Por fim, Saviani acrescenta que o professor deve ter um "saber atitudinal", categoria que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo.

Não compete ao professor apenas satisfazer as necessidades que o aluno traz de casa; o conhecimento elaborado não se produz senão sobre a base que já foi constituída, isto é, a partir da própria experiência, mas ele tem que gerar novas necessidades e levar os alunos a uma concepção coerente, articulada, explícita e crítica da realidade social. Para que o professor possa encaminhar os alunos para um saber elaborado, para um senso crítico, antes ele precisa ter essa criticidade. A apropriação da herança cultural da humanidade é o que caracteriza um indivíduo humano, todavia essa formação não basta numa sociedade em que predomina a alienação sobre a historicidade das relações sociais. O saber a ser apropriado deve levar em conta os fatores sócio-históricos. Dessa forma, o professor deve manter uma postura crítica em relação aos conteúdos apropriados por ele, transmitidos e também apropriados pelos alunos. Mazzeu enfatiza que o processo de humanização presente no próprio trabalho docente implica superar a mera reprodução da cultura dominante.

> A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhe-

> cimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura [1998, p. 62].

O desenvolvimento do pensamento teórico, de capacidades e habilidades intelectuais é o resultado fundamental da educação do aluno e também daquele que ensina. Na formação do professor, portanto, além do conhecimento de suas experiências pessoais e profissionais, dos saberes práticos, tem que haver uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do conhecimento cotidiano. A humanização do aluno e do professor está limitada por relações e formas de ação presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presentes na prática social.

Basso (1994), com base na perspectiva histórico-cultural e entendendo o trabalho docente como uma unidade, ressalta que o significado da prática pedagógica é uma categoria importante para a compreensão da realidade do ensino escolar. Desta forma, é necessário

> [...] o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas do trabalho, englobando desde a organização da prática – participação do planejamento escolar, preparação da aula etc. – até a remuneração do professor [Basso, 1998, p. 21].

As condições subjetivas na prática docente referem-se à compreensão que o professor tem do significado de sua atividade a partir de sua formação.

Em relação a esses aspectos, o significado do trabalho do professor é formado pelo seu objetivo de ensinar, tendo como finalidade a apropriação do conhecimento pelo aluno, consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem. A finalidade do ato de ensinar, de acordo com Basso (1994, 1998), não se restringe à satisfação das necessidades identificadas e colocadas no nível do desenvolvimento atual, mas considera a zona de desenvolvimento próximo, estimulando o desenvolvimento dos alunos e produzindo novas necessidades.

O professor, conforme asseveram Nuñez e Pacheco (1997), deve estar atento ao que motiva a aprendizagem do aluno e também criar motivos internos para a atividade de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que ele motiva o aluno, também deve estar atento ao que o motiva, o que incita seu trabalho, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade que ele executa. A unidade básica do trabalho docente seria o sentido que têm, para o professor, as ações que ele realiza em seu trabalho. A ruptura entre significado e sentido caracteriza a alienação.

Leontiev (1978), em relação à alienação, comenta que as aquisições do desenvolvimento histórico podem separar-se daquelas que criam esse desenvolvimento. Essa separação aparece com a divisão social do trabalho, com as formas da propriedade privada e com a luta de classes. Ela é produzida, portanto, pela ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade e não dependem da consciência ou da vontade dos homens; não depende, portanto, da particularidade ou mesmo da subjetividade de cada indivíduo.

Utilizando-se dos estudos de Leontiev, Martins (2001) comenta que a ruptura entre significado e sentido provoca uma mudança na estrutura interna da consciência. O que se encontra na sociedade capitalista é uma separação do trabalhador do seu próprio trabalho. Por esse processo, pode-se estabelecer uma absoluta "estranheza" entre o resultado objetivo da atividade e o seu motivo, tornando o conteúdo do trabalho externo e estranho à personalidade do trabalhador. Assim sendo, essa autora afirma que "esta ruptura se traduz psicologicamente na desintegração da unidade da consciência, unidade essa que exige compatibilidade entre significados sociais e sentido pessoal, dando origem ao aparecimento de uma relação de alienação entre eles" (Martins, 2001, p. 155).

A atividade humana, de acordo com Duarte,

> [...] por ser uma atividade consciente, pode, portanto, decompor-se em ações cujo sentido não é dado por elas mesmas, mas pela relação com o motivo da atividade. É isso que permite, ao mesmo tempo, um grande desenvolvimento da atividade e da consciência humanas e, sob determinadas relações sociais, que o significado e o sentido das ações possam se dissociar quase que totalmente, transformando as ações em alienantes e alienadas [1993, p. 89].

Nessa linha de pensamento, Heller (1991) afirma que o grau de alienação de uma sociedade depende, em grande parte, da possibilidade de o homem realizar, na vida cotidiana, uma relação consciente com a genericidade – isto é, com o pertencimento ao gênero humano – e do grau de desenvolvimento desta relação cotidiana. O homem torna-se alienado quando não pode apropriar-se das objetivações genéricas para-si, quando sua vida se reduz praticamente à esfera da vida cotidiana.

Num primeiro momento, de acordo com Duarte (1993), o indivíduo tem que se apropriar das objetivações genéricas em-si, isto é, dos objetos, da linguagem, das maneiras de agir para conseguir viver em sociedade, mas ele tem que caminhar, cada vez mais, para uma relação consciente com a própria genericidade, pois só desta forma se desenvolverá plenamente, formando uma individualidade em constante e consciente processo de construção. E, ainda, para Duarte,

> [...] a formação da individualidade para-si, livre e universal, constitui um valor fundamental e uma das condições do processo de superação das relações sociais alienadas [...] *uma condição fundamental para o próprio processo de transformação de estruturas atuais e das relações sociais alienadas que a mantém* [1993, pp. 175-176].

A ascensão do indivíduo a uma individualidade para-si é a possibilidade de conhecer e modificar formas de pensamento e atividades

que estão reproduzindo a alienação, tanto individualmente como também nas relações sociais.

Esse autor afirma que na formação do indivíduo é alienador todo processo que não efetivar, individualmente, as possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal. Portanto, a escola não pode reduzir-se à vida imediata do indivíduo e ao que ele é, mas deve conceber, como parte dessa concreticidade, as possibilidades de vir-a-ser da sua formação, o que equivale a incluir na concreticidade do indivíduo as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana.

Quando o sentido pessoal do trabalho do professor se separa do significado dado socialmente, pode-se considerar esse trabalho alienado e este pode descaracterizar a prática educativa escolar. Basso (1998) dá o seguinte exemplo em relação a esse aspecto: se o sentido que o professor dá ao seu trabalho está ligado somente ao de garantir sua sobrevivência, de ter dinheiro para pagar suas despesas no final do mês, sem ter consciência da sua participação na formação do gênero humano, no processo de apropriação e produção de novas objetivações por parte do aluno, há a cisão entre o significado fixado socialmente e o sentido do seu trabalho. A prática educativa entendida como aquela que tem uma função mediadora entre os alunos e os conhecimentos e instrumentos culturais que serão apropriados acaba descaracterizando-se.

O que motiva o professor a realizar o seu trabalho está relacionado "à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva" (Basso, 1998, p. 28). Isso quer dizer que a superação de um trabalho alienado não depende apenas de condições subjetivas, depende também das condições efetivas de trabalho que podem ou não auxiliar o professor na busca de relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve. Quando as condições objetivas de trabalho – recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em

termos de planejamento, salários etc. – não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico.

Entender esse desgaste psicológico deve ser uma das preocupações dos pesquisadores engajados com a educação, não ficando somente na denúncia, mas procurando meios práticos e fundamentos teóricos que possibilitem compreender a profissão do professor, tratando de forma indissociada questões relativas à formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo e à subjetividade presente na prática pedagógica.

É necessário pensar a formação do professor como um processo que promova a sua própria humanização para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante na sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência. Finalizando, concordo com Martins nas seguintes afirmações:

> Há que se fazer esta educação enquanto um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que esta é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política capitalista, e não na subjetividade dos indivíduos. Há que se sentir esta educação enquanto um processo que parteja homens conscientes, para que possam ser universais e livres. Assim sendo, este é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação, quando o trabalhador professor objetiva-se no produto de seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade [2001, p. 306].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] é mais fácil aceitar mil fatos novos em qualquer âmbito que um ponto de vista novo sobre uns poucos fatos já conhecidos.

VYGOTSKI, 1995, p. 12

Escolhi essa frase de Vigotski por considerar que minha produção teórica pretendeu avançar na compreensão do trabalho docente ao fazer uma análise comparativa entre algumas perspectivas teóricas presentes nos estudos sobre a prática e formação do professor, mas, os estudos sobre esse tema, no entanto, não terminam com a elaboração final deste estudo. Novos pontos de vista, certamente, serão suscitados por outros pesquisadores sobre a temática que discorri neste livro, sem que isso demande uma concordância geral sobre as análises realizadas. No meu caso, posso dizer que o percurso foi bastante longo, povoado por momentos de contradição: exaustão e entusiasmo; esclarecimento e nebulosidade; acertos e desacertos; superação e repetição; assim como a clareza de que o caminho não foi percorrido até o fim, pois o tema enfocado não é passível de se esgotar no âmbito deste livro.

Ao refletir sobre o trabalho realizado, recordo-me daquele ditado popular segundo o qual "não podemos jogar o bebê junto com a água da banheira", e é bem esse sentimento que tenho em relação às teorias abordadas, porém com um sentido diferente daquele dado por muitas pessoas que consideram que a crítica ao construtivismo e à teoria do professor reflexivo estaria jogando fora a criança. Minha conclusão é a de que, a despeito das intenções de valorizar a escola e o professor,

essas duas correntes acabam por adotar um subjetivismo que embota a possibilidade de as pessoas efetivamente se humanizarem.

Tive a oportunidade de constatar neste estudo, mais uma vez, a presença da teoria da curvatura da vara, tomada de Lênin por Saviani (2002), em relação à pedagogia da existência, corporificada na Escola Nova. Quero dizer com isso que quanto mais se tentou valorizar o trabalho do professor, como aconteceu na perspectiva do professor reflexivo, mais se esvaziou o seu trabalho, uma vez que, ao se negar a importância do conhecimento científico na formação do educador e ao se negar a importância da transmissão do conhecimento científico como o próprio núcleo do trabalho do professor, esse profissional é destituído daquilo que é indispensável à reflexão crítica sobre a sua profissão e à busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas profundamente alienantes que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade.

Donald Schön, um dos precursores da perspectiva do professor reflexivo no Brasil, "adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico" (DUARTE, 2002, p. 2), por isso, seus postulados se aproximam, como já afirmei anteriormente, dos pressupostos do construtivismo. Ambas as teorias defendem o lema das "pedagogias do aprender a aprender", cuja diferença, segundo Duarte, está em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco na análise da construção do conhecimento pelo aluno enquanto os estudos do professor reflexivo concentram seu foco na análise da construção do conhecimento realizado pelo professor em seu processo de formação.

Quando percebi, nestas duas perspectivas, a grande ênfase que é dada ao indivíduo, tão característico dos temas defendidos pela Escola Nova, constatei o quanto está havendo um excesso de valorização do desenvolvimento psicológico individual, da subjetividade do indivíduo e uma negação ou esvaziamento da apropriação do conhecimento científico. Percebo, portanto, uma defesa da pedagogia da existência, a qual, de acordo com Suchodolski (1984, p. 67), postula "a organização e a satisfação das necessidades atuais da criança, no domínio do conhecimento e da ação". Contrapondo-se às idéias defendidas pela Escola Nova no tocante ao trabalho docente, Saviani afirma que cabe ao professor

> [...] garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização de esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade [2002, p. 49].

Vigotski também caminha nessa direção quando afirma que cabe à escola dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e que compete ao professor ser o mediador entre o aluno e o conhecimento científico. Foi nos estudos elaborados por Vigotski e por autores dessa escola que encontrei subsídios para analisar a profissão professor de forma que considerasse a historicidade da formação do psiquismo humano e da construção de toda produção humana até o momento atual.

No que se refere à formação do professor, defendo a idéia, como Saviani com a pedagogia histórico-crítica, de que ela jamais deve prescindir de fundamentos filosóficos, de conhecimentos científicos, enfim, do saber que assumiu a condição de um saber clássico. Considero, como Vigotski, que é fundamental que todos os indivíduos se apropriem do conhecimento científico para que desenvolvam cada vez mais os seus processos psicológicos superiores, ou seja, o psiquismo naquilo que ele tem de mais verdadeiramente humano, isto é, específico do gênero humano. Somente dessa forma acredito que os indivíduos possam se humanizar.

Concordando com Duarte, posso afirmar que

> De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade dos formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas se renderem ao "recuo da teoria" [2002, p. 22].

Como esclarecem Suchodolski (1984) e Saviani (2002), não se trata de buscar uma simples somatória das idéias da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e a pedagogia da existência (Escola Nova), assim como não se trata de buscar um meio termo entre ambas. Trata-se, certamente, de uma superação dessas pedagogias na busca de uma nova compreensão e possibilidade de intervenção na prática pedagógica. Esta não é uma tarefa fácil, com certeza, pois vimos que várias teorias foram sendo apropriadas por pesquisadores na ansiedade de responder a uma falta de valorização do professor como indivíduo que pensa, mas, triste ironia, o resultado tem sido exatamente o oposto quando se retira do professor a possibilidade de uma reflexão crítica diante da realidade, ao se secundarizar o conhecimento científico e filosófico na formação e no trabalho do professor. A superação dos limites das pedagogias de cunho liberal-burguês não se limita às discussões acadêmicas, nem mesmo ao espaço institucionalizado da escola, remetendo-se às complexas e dialéticas relações entre sociedade e educação. Igualmente, não há como superar as limitações teóricas sobre o trabalho docente sem o enfrentamento coletivo dos limites que a própria sociedade capitalista brasileira contemporânea impõe para a educação escolar, especialmente a educação escolar pública.

Do ponto de vista científico e partindo da ciência na qual tive minha formação na graduação – a psicologia –, considero que ainda está por ser construído um relacionamento adequado entre psicologia e educação. Para isso, é necessária, entre outras coisas, uma mudança substancial na compreensão que os psicólogos têm acerca da educação escolar. Essa transformação já vem acontecendo, conforme podemos constatar em publicações atuais, como, por exemplo, nas obras de psicólogos como Tanamachi, Rocha e Souza (2000) e Bock, Gonçalves e Furtado (2001). Estes, baseados em teorias críticas como a psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica, buscam uma nova compreensão do fenômeno psicológico. A teoria sócio-histórica, conforme Bock (2001, p. 15), "está interessada em conceber o homem como um ser em movimento, em permanente construção no decorrer do tempo histórico". Essa autora argumenta, também, que

> A Psicologia Sócio-Histórica pretende assim ser crítica porque posicionada. Exige a definição de uma ética e uma visão política sobre a realidade na qual se insere o nosso "objeto de estudo e trabalho". Sua forma de pensar a realidade e o mundo psicológico não pode ser dissociada dessa perspectiva e da necessidade desse posicionamento [Bock, 2001, p. 26].

Para compreendermos o mundo psicológico, a psicologia terá, obrigatoriamente, que trazer para o seu âmbito a realidade social na qual o fenômeno psicológico é construído, terá que considerar a historicidade de todos os fenômenos humanos. Ao mesmo tempo, os avanços na compreensão sócio-histórica dos fenômenos psicológicos podem contribuir, de modo significativo, para a compreensão do mundo social, desde que a psicologia faça a crítica ao papel alienante que ela própria tem desempenhado ao longo de toda sua história, e com especial força nos dias atuais, nos quais a psicologia é chamada pela sociedade capitalista a produzir técnicas aviltantes de manipulação do comportamento e da subjetividade dos indivíduos. A psicologia sócio-histórica, de base marxista, constitui-se num dos mais férteis referenciais para desenvolver-se essa análise crítica da própria psicologia e para avançar-se na compreensão das relações entre o mundo psíquico e a atividade social objetiva dos seres humanos.

Tal compreensão do psiquismo humano se baseia numa perspectiva dialética na qual o todo não representa somente a somatória de cada parte e, sim, cada parte mantém uma relação estreita com o todo e com as outras partes, em que particular e universal se inter-relacionam mutuamente. Essa visão crítica, de acordo com Meira, deve carregar em seu bojo condições de

> [...] transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser [2000, p. 40].

Fica evidenciado no trecho transcrito que o exercício do pensamento crítico deve trazer em seu interior a possibilidade de ser utilizado como um instrumento no processo de transformação social.

A análise crítica do mundo psicológico, na perspectiva histórica, deve constituir-se em pressuposto para a compreensão da relação entre a pedagogia e a psicologia no âmbito escolar, pois ambas estabelecem relações complexas que, do meu ponto de vista, podem fazer avançar tanto a compreensão do psiquismo humano como a compreensão da educação escolar entendida como parte da realidade social dos alunos e dos professores. Como afirma Tanamachi (2000, p. 98), o "objeto da psicologia escolar é o sujeito psicológico, cujos processos de subjetivação e objetivação devem ser enfocados em suas relações tanto com os condicionantes da estrutura escolar, quanto da estrutura dos próprios indivíduos [...]". Conhecimento da realidade social, conhecimento individual e também o conhecimento da própria dinâmica da instituição fazem parte do arsenal de fatores que devem ser considerados na compreensão de todas as problemáticas e vicissitudes que se encontram no espaço escolar.

A concepção técnica da psicologia deve ser superada quando se tenta imprimir uma visão crítica à psicologia. Conforme Souza, a própria atuação psicometrista do psicólogo e o entendimento deste como um "[...] profissional que transita pela subjetividade e propõe interpretações aos sentimentos e ações dos indivíduos", muitas vezes, impedem-no de

> [...] acreditar na própria capacidade de observação e reflexão a respeito de um sujeito real, ou o que é pior, faz com que se acredite que, ao considerar o sujeito real, esteja ultrapassando os limites da dimensão psicológica e perdendo, portanto, a identidade profissional, deixando de ser psicólogo [2000, p. 122].

Esse ponto, portanto, precisa ser ainda bastante discutido entre profissionais de psicologia, fazendo-os avançar na compreensão do psiquismo humano para além da particularidade e entendendo o ser humano como um ser histórico-social.

No que se refere ao trabalho docente, se partirmos do pressuposto de que *cabe ao professor ensinar, ou seja, levar o aluno a se apropriar do conhecimento já produzido pela humanidade*, parece-me inadequado pensar o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo humano como instâncias desvinculadas da realidade social. Também não faz sentido pensar a formação e a atuação do professor divorciada do processo histórico. O psicólogo que atua no âmbito educacional necessita compreender o trabalho docente partindo de uma visão historicizadora. Esse profissional deve ter como meta somar esforços com toda a comunidade escolar e extra-escolar, principalmente com os educadores, na luta contra o esvaziamento que vem sendo operado no trabalho do professor. Para isso, porém, é necessário não ceder às pressões contrárias à caracterização do núcleo do trabalho docente: o compromisso com a socialização do saber objetivo.

A psicologia precisa posicionar-se contra as análises que, voltadas para os processos de personalização do professor, não consideram,

conforme afirma Martins (2001), o quanto as condições de alienação têm danificado as personalidades de todos os membros da comunidade escolar. A autora argumenta, conforme mencionei em vários momentos deste estudo, que a formação inicial e continuada dos professores, assim como a análise da prática pedagógica, "é infinitamente menos revolucionária do que se pretende ser" (MARTINS, 2001, p. 303). E mais, que perspectivas que desejam ser transformadoras exigem um outro caminho que procure apreender a personalidade na indissolúvel unidade indivíduo–gênero humano, ou seja, na dialética entre o singular e o universal.

Como psicólogos inseridos no campo educacional, precisamos situar mais adequadamente nosso objeto de estudo, conforme enfatiza Meira (2000, p. 59), compreendendo de uma maneira nova as relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos, ou seja, "o papel da educação na construção da subjetividade humana e o papel da subjetividade na construção do processo educacional". Portanto, considerar a subjetividade do professor e do aluno é fundamental, no entanto, desde que se tomem pressupostos que não se detenham simplesmente numa visão subjetivista do mundo, geradora de formas naturalizantes e individualizadas de conceber os fenômenos – como fizeram a teoria do professor reflexivo e o construtivismo.

O salto qualitativo ocorrerá quando tomarmos como referência o ser humano concreto, histórico, que se constrói psicologicamente e, ao mesmo tempo, constrói a realidade objetiva. Uma psicologia com esse feitio poderá contribuir para a superação da falsa escolha no trabalho docente entre, por um lado, o voluntarismo ingênuo, idealista e, por outro, o determinismo mecânico e unilateral que acaba resultando em atitudes fatalistas e derrotistas. Somente um professor que não é responsável, isoladamente, pela sua história e pelo "caos" em que se encontra a educação, mas tem a possibilidade de transformar sua consciência e a consciência dos alunos, a sua prática e a prática social, por meio da apropriação do conhecimento teórico. No entanto, esse esforço não é

individual. Ele é coletivo e envolve tanto as instituições escolares como as lutas sociais mais amplas pela superação da sociedade capitalista. Para isso, a reflexão e a prática necessitam ser coletivas e fundamentadas em conhecimentos clássicos que já foram estruturados e que estão em processo de construção.

O esforço coletivo deve ocorrer na busca da superação dessas visões naturalizantes, permitindo-nos avançar na compreensão da subjetividade humana presente no processo educacional. Espero que este livro tenha contribuído com esse avanço! A certeza que tenho é que abriu novos temas de estudo e de pesquisa.

Para finalizar, gostaria de utilizar uma citação de Marx que consta em um trabalho que ele apresentou, aos 17 anos, para obtenção do grau de bacharelado do Instituto de Ensino Secundário – Gimnasio Frederico-Guilhermo –, a qual, embora se refira à reflexão de um jovem perante a escolha de uma profissão, faz-me pensar sobre o meu trabalho enquanto professora, pesquisadora e psicóloga escolar, que me incitou para a elaboração deste estudo.

> Quem escolhe aquela classe de atividade em que mais pode fazer em prol da humanidade jamais fraquejará diante das cargas que podem impor-se, já que estas não serão outra coisa que sacrifícios assumidos em interesse de todos; quem trabalha assim, não se contentará com prazeres egoístas, pequenos e mesquinhos, senão que se sua felicidade será o patrimônio de milhões de seres, seus feitos viverão caladamente, porém por toda uma eternidade, e suas cinzas se verão regadas pelas ardentes lágrimas de todos os homens nobres [MARX, 1987, p. 4].

É com este "ânimo" que dou por terminado este trabalho: com a esperança de poder aprofundar mais sobre temas contemplados na relação entre psicologia e educação. Acreditando que a transformação da sociedade passa, necessariamente, pela transformação da consciência dos homens, espero poder contribuir com a transformação dessa consciência por meio da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (2000). "Educação e educadores para o novo século". *Educação*, Porto Alegre, ano XXIII, n. 41, pp. 47-58, ago.

AFONSO, Almerindo Janela & ANTUNES, Fátima (2001). "Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Campinas, Autores Associados, n. 113, pp. 83-112, jul.

ALARCÃO, Isabel (1996). "Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores". In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal, Ed. Porto, pp. 9-39.

_____ . (org.) (2001). *A escola reflexiva e a nova racionalidade*. Porto Alegre, Artmed.

ALMEIDA, Jane Soares de (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo, Fundação Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

ALMONACID, Claudio & ARROYO, Miguel G. (2000). "Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisorias". In: FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTILI, Pablo (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires, Gráficas y Serviços, pp. 259-275.

ALVAREZ, Amelia & DEL RIO, Pablo (1991). "Prólogo a la edición en lengua castellana". In: VYGOTSKI, Liev Semiónovich. *Obras escogidas I*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC, Visor Distribuciones, pp. XIII-XXVI.

ANTUNES, Ricardo (2002). "Trabalho e superfluidade". In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, Autores Associados, Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), pp. 35-44.

ARCE, Alessandra (2000). "A formação de professores sob a ótica construtivista – primeiras aproximações e alguns questionamentos". In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, pp. 41-62.

_____ . (2001a). "Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo". *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, pp. 251-283, abr.

_____ . (2001b). "Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Campinas, Autores Associados, n. 113, pp. 167-184, jul.

_____ . (2002). *Friedrich Froebel: pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis, Vozes.

ARROYO, Miguel G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Vozes.

BAQUERO, Ricardo (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.

BARROCO, Sonia Mari Shima (2001). *A figura humana na pintura moderna: alternativa para a psicologia e a educação entederem o homem*. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá.

BASSO, Itacy Salgado (1994). *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história*. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.

_____ . (1998). "Significado e sentido do trabalho docente". *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 44, pp. 19-32.

_____ . (2002). *Significado e sentido do trabalho docente*. Disponível em: <http://www.geocites.com/zilasilva/odonto/TRABDOCENTE.htm>. Acesso em: 17 nov. 2002.

BECKER, Fernando (1993). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro, Vozes.

_____ . (1994). "A propósito da 'desconstrução'". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 19, n. 1, pp. 3-6, jan.-jun.

BLANCK, Júlio Guillermo (1996). "Vygotsky: o homem e sua causa". In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 31-55.

_____ . (2001). "Prefacio: para leer *Psicología pedagógica* de Vigotski". In: VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Psicología pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires, Aique, pp. 15-43.

BOCK, Ana Mercês Bahia (2000). "As influências do Barão de Münchhausen na psicologia da educação". In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes da & SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 11-33.

_____ . (2001). "A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia". In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina & FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo, Cortez.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina & FURTADO, Odair (orgs.) (2001). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* São Paulo, Cortez, pp. 15-35.

BOZHÓVICH, L. (1987). "Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis". In: DAVIDOV, Vasili & SHUARE, Marta. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – antología.* Moscou, Progresso.

BRASIL. Ministério da Educação (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96.* Brasília, MEC.

_____. MEC (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.* Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC.

_____. MEC (2000). *Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior.* Brasília, MEC.

BROOKS, Jacqueline Grennon & BROOKS, Martin G. (1997). *Construtivismo em sala de aula.* Porto Alegre, Artes Médicas.

BRZEZINSKI, Iria (2001). "Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora". In: ALARCÃO, Isabel (org.). *A escola reflexiva e a nova racionalidade.* Porto Alegre, Artmed, pp. 65-82.

BUENO, Francisco da Silva (1994). *Dicionário escolar da língua portuguesa.* 11. ed. Rio de Janeiro, Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

BURGESS, Tony (1994). "Ler Vygotsky". In: DANIELS, Harry (org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.* Campinas, Papirus, pp. 31-68.

BUTLER, Eamon (1987). *As contribuições de Hayek às idéias políticas e econômicas de nosso tempo.* Rio de Janeiro, Nórdica.

CAMARGO, Janira Siqueira (1999). "Interação professor–aluno: a escola como espaço interativo". In: MARTINS, João Batista. *Na perspectiva de Vygotsky.* São Paulo, Quebra Nozes; Londrina, Centro de Estudos Filosóficos de Londrina (CEFIL), pp. 67-80.

CAMPOS, Silmara & PESSOA, Valda Inês Fontenele (1998). "Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön". In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).* Campinas, Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB), pp. 183-206.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (1996). "Formação continuada de professores: tendências atuais". In: REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues & MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais.* São Carlos, Editora da Universidade Federal de São Carlos (EDUFSCAR), pp. 153-165.

CAPRILES, René (1989). *Makarenko – o nascimento da pedagogia socialista.* São Paulo, Scipione.

CARCANHOLO, Marcelo D. (1998). "Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do Governo FHC". In: MALAGUTTI, Manoel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo A. & CARCANHOLO, Marcelo D. (orgs.). *Neoliberalismo: a tragédia de nosso tempo.* São Paulo, Cortez, pp. 15-35.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca (2001). *Construtivismo – uma pedagogia esquecida da escola.* Porto Alegre, Artmed.

CASTORINA, José Antonio (1996). "O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação". In: CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; OLIVEIRA, Marta Kohl de & LERNER, Delia. *Piaget & Vygotsky: novas contribuições para o debate.* 3. ed. São Paulo, Ática, pp. 7-50.

CAVACO, Maria Helena (1995). "O ofício do professor: o tempo e a mudança". In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor.* 2. ed. Porto, Portugal, Ed. Porto, pp. 155-168.

CHAKHNAZÁROV, G. & KRÁSSINE, L. (1981). *Fundamentos do marxismo-leninismo.* Moscou, Progresso.

CHAKUR, Cilene R. de Sá L. (1995). "Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 76, n. 184, pp. 635-664, set.-dez.

_____ .(2000). "Níveis de aquisição da profissionalidade docente: contribuições de uma leitura piagetiana". *Anuário-2000 do GT de Psicologia da Educação – Psicologia: análise e crítica da prática educacional.* ANPED, pp. 229-248.

_____ . (2001). *Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana.* Araraquara, JM.

CODO, Wanderley (org.) (1999). *Educação: carinho e trabalho – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.* Rio de Janeiro, Vozes.

COLL, César S. (1987). "As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar". In: LEITE, Lucia Banks. *Piaget e a Escola de Genebra.* São Paulo, Cortez, pp. 164-196.

_____ . (1998a). "Construtivismo e educação escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre o fazemos da mesma perspectiva epistemológica". In: RODRIGO, Maria José & ARNAY, José (orgs.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança – a construção do conhecimento escolar.* São Paulo, Ática, pp. 135-168.

_____ . (1998b). *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.* 3. ed. São Paulo, Ática.

_____ . (2000). "A construção do conhecimento na escola: para a elaboração de um marco teórico global de referência à educação escolar". In: COLL, César Salvador; ALEMANY, Isabel Gomes & MARTI, Eduardi. *Psicologia do ensino.* Porto Alegre, Artmed, pp. 349-405.

COLL, César S. & GILLIERON, Christiane (1987). "Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional". In: LEITE, Lucia Banks. *Piaget e a Escola de Genebra.* São Paulo, Cortez, pp. 13-50.

CONTRERAS, Domingos José (1997). *La autonomía del profesorado.* Madrid, Morata.

CORAZZA, Sandra Mara (1994). "Construtivismo: que lugar é este?". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 19, n. 1, pp. 121-124, jan.-jun.

COSTA, Maria Luiza Andreozzi da (2002). *Piaget e a intervenção psicopedagógica.* São Paulo, Editora Olho d'Água.

CUNHA, Marcos Vinícius da (1996). "Dewey e Piaget dos anos 30". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 97, pp. 5-12, maio.

_____ . (1998). *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula.* Petrópolis, Vozes.

_____ . (2000). *Psicologia da educação.* Rio de Janeiro, DP&A.

_____ . (2001a). *John Dewey e a utopia democrática.* Rio de Janeiro, DP&A.

_____ . (2001b). "Dewey, Escola Nova e construtivismo: continuidade, descontinuidade e recontextualização". In: ALMEIDA, Jane Soares de (org.). *Estudos sobre a profissão docente.* Araraquara, FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo, Cultura Acadêmica, pp. 15-44.

DANIELS, Harry (1994a). "O indivíduo e a organização". In: DANIELS, Harry (org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.* Campinas, Papirus, pp. 91-120.

_____ . (org.) (1994b). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.* Campinas, Papirus.

DAVIDOV, Vasili (1987). "Analisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo". In: DAVIDOV, Vasili & SHUARE, Marta (orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – antología.* Moscou, Progresso.

DAVIDOV, Vasili (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Madrid, Progreso.

DAVIDOV, Vasili & MÁRKOVA, A. (1987a). "El desarrollo del pensamiento en la edad escolar". In: DAVIDOV, Vasili & SHUARE, Marta. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – antología*. Moscou, Progresso.

_____ . (1987b). "La concepción de la actitivad de estudio de los escolares". In: DAVIDOV, Vasili & SHUARE, Marta (orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – antología*. Moscou, Progresso.

DELORS, Jacques (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo, Cortez; Brasília, MEC/UNESCO.

DEL PINO, Mauro (2000). "Política educacional, emprego e exclusão". In: FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTILI, Pablo (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires, Gráficas y Serviços, pp. 65-88.

DELVAL, Juan (1998). "Teses sobre o construtivismo". In: RODRIGO, Maria José & ARNAY, José (orgs.). *Conhecimento cotidano, escolar e científico: representação e mudança – a construção do conhecimento escolar 1*. São Paulo, Ática, pp. 15-35.

DEWEY, John (1953). *Como pensamos*. 2. ed. São Paulo, Nacional.

_____ . (1959). *Democracia e educação*. São Paulo, Nacional.

_____ . (1971). *Experiência e educação*. São Paulo, Nacional.

DIAS, Rosanne Evangelista (2002). "Competências nos discursos curriculares da formação de professores no Brasil". In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: IGUALDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO – ENDIPE, 11., 2002. Goiás, *Anais*... Goiás, maio, CD-ROM.

DUARTE, Newton (1993). *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados.

_____ . (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, Autores Associados.

_____ . (1998). "Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar". *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 44, pp. 85-106.

_____ . (2000a). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.

_____ . (2000b). "O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-moderno seria construtivista?". In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, pp. 87-106.

_____ . (2000c). "A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar". *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 71, pp. 29-52 [especial].

_____ . (2002). *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria)*. Araraquara, mimeo.

ELKIND, David (1978). *Desenvolvimento e educação da criança – aplicação de Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro, Zahar.

ELKONIN, Daniil B. (1987). "Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia". In: DAVIDOV, Vasili & SHUARE, Marta (orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – antología*. Moscou, Progresso, pp. 104-124.

_____ . (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo, Martins Fontes.

ENGELS, Friedrich (1979). *A dialética da natureza*. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____ . (1986). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo, Global.

ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene C. & FARIA, Elaine Turk (1999). "A formação continuada de professores numa prática de seminários reflexivos". *Educação*, Porto Alegre, ano XXII, n. 38, pp. 85-98, jun.

ESTEVE, José Manuel (1995). "Mudanças sociais e função docente". In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal, Ed. Porto, pp. 93-124.

_____ . (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDUSC).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias (1998). *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília.

_____ . (2000). *Os caminhos e descaminhos de ser professor no final do milênio*. Relatório final de projeto de pesquisa. Maringá, UEM, mimeo.

_____ . (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. 218f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias & SILVA, Rosane Gumiero Dias (1998). "A crise da psicologia e questões metodológicas da escola de Vygotsky". *Psicologia em Estudo*, Maringá, vol. 3, n. 2, pp. 113-138, jul.-dez.

FALCÃO FILHO, José Leão M. (1997). "A formação e a prática do educador. Antigos e novos paradigmas". *Educação Brasileira*, Brasília, vol. 19, n. 38, pp. 141-159, 1. sem.

FERREIRO, Emilia (1997). *Com todas as letras*. 6. ed. São Paulo, Cortez.

_____ . (2001). *Atualidade em Jean Piaget*. São Paulo, Artmed.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo José & MELO, Gilberto Francisco (1998). "Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos". In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras, ALB, pp. 307-335.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação (1997). *Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

FOSNOT, Catherine Twomey (org.) (1998a). *Construtivismo – teoria, perspectiva e prática pedagógica*. Trad. de Sandra Costa. Porto Alegre, Artmed.

_____ .(1998b). "Professores constroem o construtivismo: o projeto de preparação de professores do centro de ensino construtivista". In: FOSNOT, Catherine Twomey (org.). *Construtivismo – teoria, perspectiva e prática pedagógica*. Trad. de Sandra Costa. Porto Alegre, Artmed, pp. 227-239.

FREITAG, Bárbara (1990). "Razão teórica e razão prática: Kant e Piaget". *Revista ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*, n. 15, pp. 55-68, ano 9.

FREITAS, Luiz Carlos de (1998). "Interações possíveis entre a área de currículo e a didática". In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/lcfreita.html>. Acesso em: 16 out. 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (1994a). *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, Papirus.

_____ . (1994b). *Vygotsky e Baktin – psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo, Ática.

FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTILI, Pablo (2000). "Presentación". In: FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTILI, Pablo (org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires, Gráficas y Serviços, pp. 9-11.

GALLIMORE, Ronald & THARP, Roland (1996). "O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito". In: MOLL, Luis C. *Vygotsky*

e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 171-199.

GALPERIN, P. (1987). "Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño". In: DAVIDOV, Vasili & SHUARE, Marta (orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – antología*. Moscou, Progresso, pp. 125-142.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido & MOURA, Manoel Oriosvaldo (2000). "A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor". In: MARIN, Alda Junqueira (org.). *Educação continuada*. Campinas, Papirus, pp. 89-112.

GENTILE, Paola & BENCINI, Roberta (2000). "Para aprender (e desenvolver) competências". *Nova Escola*, n. 135, pp. 12-20, set.

GENTILI, Pablo (2001). *Do ponto de vista neoliberal, os sistemas educativos enfrentam hoje uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade*. Disponível em: <http://www.projetoadia.com.br/not/128-pablogentili.htm>. Acesso em: 4 fev. 2002.

_____. (2002). "Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais". In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, Autores Associados, HISTEDBR, pp. 45-61.

GERALDI, Corinta M. Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins & GUERRA, Mírian Darlete Seade (1998). "Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas". In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras, ALB, pp. 237-274.

GHEDIN, Evandro (2002). "Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica". In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, pp. 129-150.

GIDDENS, Anthony (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo, Editora da UNESP.

GILES, Thomas Ranson (1987). *História da educação*. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária (EPU).

GLASERSFELD, Ernest von (1995). "Introduction: aspects of constructivism". In: FOSNOT, C. T. *Constructivism: theory, perspectives and practice*. New York, Teachers College Press, pp. 3-7.

_____. (1998). "Construtivismo: aspectos introdutórios". In: FOSNOT, C. T. (org.). *Construtivismo – teoria, perspectiva e prática pedagógica*. Trad. de Sandra Costa. Porto Alegre, Artmed, pp. 19-23.

GOHN, Maria da Glória (2000). "Educação, trabalho e lutas sociais". In: FRIGOTTO, G. & GENTILI, P. (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires, Gráficas y Serviços, pp. 89-123.

GOIS, Antonio (2002). "Para UNESCO, Brasil paga pouco a professor". *Folha de S.Paulo on-line*. Disponível em: <http://www.fasubra.com.br/clipping/om/contatoview.asp?key=1284>. Acesso em: 10 out. 2002.

GOLDER, Mário (2002). *Angustia por la utopía*. Buenos Aires, Talleres.

GÓMEZ, Angel Pérez (1995). "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo". In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, pp. 93-114.

GONÇALVES, Luis Alberto (1996). "Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas". *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, vol. 22, n. 2, pp. 43-71, jul.-dez.

GONÇALVES, Tadeu Oliver & GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver (1998). "Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores". In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI,

Dario & Pereira, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras, ALB, pp. 105-134.

Guinsberg, Enrique (2001). *La salud mental en neoliberalismo*. México, Plaza y Valdés.

Hatton, Neville & Smith, David (1995). *Reflection in the teacher education: towards definition and implementation*. Austrália. Disponível em: <http://alex.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattoanart.html>. Acesso em: 8 jul. 2001.

Hedegaard, Mariane (1996). "A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução". In: Moll, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 341-362.

_____. (2002). "A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino". In: Daniels, Harry (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo, Loyola.

Heller, Agnes (1972). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. 3. ed. Barcelona, Península.

Hentz, Paulo (2001). "Fundamentos histórico-culturales de la propuesta curricular del estado de Santa Catarina, Brasil". In: Golder, Mário (comp.). *Vigotsky psicólogo radical*. Buenos Aires, Mundo Gráfico, pp. 81-87.

Hernández, Pedro (1998). "Construindo o construtivismo: critérios para sua fundamentação e sua aplicação instrucional". In: Rodrigo, Maria José & Arnay, José. *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores – a construção do conhecimento escolar*. 2. ed. São Paulo, Ática, pp. 127-159.

Huberman, Michaël (1995). "O ciclo de vida profissional dos professores". In: Nóvoa, Antonio (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal, Ed. Porto, pp. 31-61.

Hubert, René (1976). *História da pedagogia*. 3. ed. São Paulo, Nacional; Brasília, Instituto Nacional do Livro (INL).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (1997). *Censo profissional*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 jul. 2001.

Jorge, Maria Tereza Soler (1998). "Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias?". *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 19, n. 65, pp. 163-178, dez.

Kramer, Sonia (1993). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática.

Kerr, Stephen T. (1997). *The role of theoretical psychology in russian education reform*. Disponível em: <http://faculty.washington.edu/stkerr/whylsv.htm>. Washington. Acesso em: 14 out. 2001.

Kesselring, Thomas (1997). "Jean Piaget: entre a ciência e a filosofia". In: Freitag, Bárbara (org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo, Cortez, pp. 17-45.

Klein, Lígia Regina (2000). "Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto". In: Duarte, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, pp. 63-86.

Kostiuk, G. S. (1991). "Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade". In: Luria, Alexandr R.; Leontiev, Alexis; Vygotsky, Lev S. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo, Moraes, pp. 19-36.

Lalanda, Maria Conceição & Abrantes, Maria Manuela (1996). "O conceito de reflexão em J. Dewey". In: Alarcão, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal, Ed. Porto, pp. 41-61.

Lapo, Favinês Rebolo & Bueno, Belmira Oliveira (2000). *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do estado de São Paulo (1990-1995)*. São Paulo. Disponível em: <http://www.clacso.edu.ar/~livros/anped/08006T>. PDF. Acesso em: 2 jun. 2001.

LARROYO, Francisco (1970). *História geral da pedagogia*. São Paulo, Mestre Jou.

LA TAILLE, Yves (1992). "O lugar da interação social na concepção de Piaget". In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl & DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus, pp. 109-112.

LEÃO, Denise Maria Maciel (1999). "Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Campinas, Autores Associados, n. 107, pp. 187-206, jul.

LEITE, Lucia Banks (1994). "Piaget e a educação: exame crítico das propostas pedagógicas fundamentadas na teoria psicogenética". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 19, n. 1, pp. 79-88, jan.-jun.

LEONTIEV, Alexei N. (1972). "Prólogo". In: VIGOTSKI, L. S. *Psicología del arte*. Barcelona, Barral, pp. 7-13.

_____. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte.

_____. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. Havana, Pueblo y Educación.

_____. (1987). "El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar". In: DAVIDOV, Vasili & SHUARE, Marta. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – antología*. Moscou, Progresso.

_____. (1998). "Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar". In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo, Ícone, Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), pp. 119-112.

LERNER, Delia (1996). "O ensino e a aprendizagem escolar – argumentos contra uma falsa oposição". In: CASTORINA, José Antonio et al. *Piaget – Vygotsky: novas constribuições para o debate*. 2. ed. São Paulo, Ática, pp. 85-145.

LIBÂNEO, José Carlos (1998). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo, Cortez.

LIMA, Lauro de Oliveira (1980). *Piaget para principiantes*. São Paulo, Summus.

_____. (1997). "Construtivismo epistemológico e construtivismo pedagógico". In: FREITAG, Bárbara (org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo, Cortez, pp. 103-109.

LIMA, Maria Socorro Lucena (2002). "A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional". In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: IGUALDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO – ENDIPE, 11., 2002. GOIÁS, *Anais...* Goiás, CD-ROM.

LOMPSCHER, J.; MÁRKOVA, A. K. & DAVIDOV, V. (1987). *Formación de la actividad docente de los escolares*. Havana, Pueblo y Educación.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström (1967). *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 9. ed. São Paulo, Melhoramentos.

LUKÁCS, Georg (1970). *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

LUQUE, Alfonso; ORTEGA, Rosario & CUBERO, Rosario (1998). "Concepções construtivistas e prática escolar". In: RODRIGO, Maria José & ARNAY, José. *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores – a construção do conhecimento escolar*. 2. ed. São Paulo, Ática, pp. 161-191.

LURIA, Alekxander Romanovich (1981). *Fundamentos da neuropsicologia*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos; São Paulo, EDUSP.

_____. (1987). "Materialis sobre la génesis de la escritura en el niño". In: DAVIDOV, Vasili & SHUARE, Marta. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – antología*. Moscou, Progresso.

_____ . (1991). *Curso de psicologia geral – introdução evolucionista à psicologia.* 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

_____ . (1998a). "VIGOTSKII". In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo, Ícone, EDUSP, pp. 21-37.

_____ . (1998b). "O cérebro humano e a atividade consciente". In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo, Ícone, EDUSP, pp. 191-224.

_____ . (1998c). "O desenvolvimento da escrita na criança". In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo, Ícone, EDUSP, pp. 143-189:

_____ .(1998d). "Diferenças culturais de pensamento". In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo, Ícone, EDUSP, pp. 39-58.

LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis & VYGOTSKY, Lev S. et al. (1991). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* São Paulo, Moraes.

LUZURIAGA, Lorenzo (1985). *História da educação e da pedagogia.* São Paulo, Nacional.

MACEDO, Lino de (1994). *Ensaios construtivistas.* São Paulo, Casa do Psicólogo.

_____ . (1998). "Apresentação". In: COLL, César S. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.* 3. ed. São Paulo, Ática, pp. 7-21.

MANCEBO, Deise (2002). "Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico". *Psicologia Ciência e Profissão*, São Paulo, vol. 22, n. 1, pp. 100-111.

MARIN, Alda Junqueira (1996). "Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área". In: REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues & MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais.* São Carlos, EDUFSCAR, pp. 153-165.

_____ . (1998). "Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares". *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 44, pp. 8-17.

MARINS, Hiloko Ogihara (2002). "Profissionalização e competência: experiência profissional e atuação docente". In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: IGUALDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO – ENDIPE, 11., 2002. Goiás, *Anais...* Goiás, CD-ROM.

MARTINS, Lígia Márcia (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.* 340f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP, Marília.

MARX, Karl (1987). "Reflexiones de un joven ao elegir profesión". In: MARX, Karl. *Marx: escritos de juventud.* México, Fondo de Cultura Económica, pp. 1-4.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1978). *Crítica da educação e do ensino.* Lisboa, Morais.

_____ . (1996). *A ideologia alemã (Feuerbach).* 10. ed. São Paulo, Hucitec.

MASLINA, M. N. (2002). "La crítica a Leontiev: hacia una firme adhesión al bolchevismo en cuestiones de psicología". In: GOLDER, Mário. *Angustia por la utopía.* Buenos Aires, Talleres.

MATOS, Junot Cornélio (1998). "Professor reflexivo? Apontamentos para o debate". In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).* Campinas, Mercado de Letras, ALB, pp. 277-306.

MATUI, Jiron (1995). *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino.* São Paulo, Moderna.

MAUÉS, Olgaíses Cabral (2002). "O modelo de competência nas diretrizes curriculares da formação do professor". In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: IGUALDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO – ENDIPE, 11., 2002. Goiás, *Anais...* Goiás, CD-ROM.

MAURI, Tereza & GÓMEZ, Isabel (1998). "Análise da prática educativa: construtivismo e formação do professorado". In: RODRIGO, Maria José & ARNAY, José. *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores – a construção do conhecimento escolar.* 2. ed. São Paulo, Ática, pp. 209-238.

MAZZEU, Francisco José Carvalho (1998). "Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social". *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 44, pp. 59-72.

MEIRA, Marisa Eugênia Mellillo (2000). "Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais". In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes da & SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos.* São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 35-72.

_____ . (2002). "O pensamento crítico em psicologia da educação: algumas contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural". In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 23., 2000, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/2018t.htm>. Acesso em: 3 fev. 2002.

MIRANDA, Marília Gouveia (1995). "Trabalho, educação e construtivismo: a redefinição da inteligência em tempos de mudanças tecnológicas". *Educação & Sociedade*, ano XVI, n. 51, pp. 324-337, ago.

_____ . (2000). "Pedagogias psicológicas e reforma educacional". In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo.* Campinas, Autores Associados, pp. 23-40.

_____ . (2001). "O professor pesquisador e sua pretenção de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores". In: ANDRÉ,

Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.* Campinas, Papirus, pp. 129-143.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (1996). "Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional". In: REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues & MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais.* São Carlos, EDUFSCAR, pp. 59-91.

_____ .(2000). "Casos de ensino e aprendizagem profissional na docência". In: ABRAMOVICZ, Anete & MELLO, Roseli Rodrigues (orgs.). *Educação: pesquisas e práticas.* Campinas, Papirus, pp. 139-161.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues & REYES, Claudia Raimundo et al. (1998). "A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho". In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 2., Águas de Lindóia/SP, *Anais...* Águas de Lindóia, pp. 490-509.

MOLL, Luis C. (1996). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.* Porto Alegre, Artes Médicas.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa (2001). "Professores: entre saberes e práticas". *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, pp. 121-142, abr.

MORAES, Maria Célia M. (2001). "Ceticismo epistemológico, ironia complacente: até onde vai o neopragmatismo rortyano". *Educação nas Ciências*, Ijuí, n. 1, pp. 157-189, jan.-jun.

MORAIS, Reginaldo C. Correia (2002). *Liberalismo e neoliberalismo: uma introdução comparativa.* Disponível em: <http://www.cefetsp.br~eso/libneolibcompa.html>. Acesso em: 3 fev. 2002.

MOSQUERA, Juan J. Mouriño & STÖBAUS, Clauss Dieter (1996). "O mal-estar na docência: causas e conseqüências". *Educação*, Porto Alegre, n. 31, pp. 139-146.

MOURA, Rui (2001). *Desenvolvimento pessoal e profissional do professor: uma reflexão da e para a educação de adultos*. Campinas. Disponível em: <http://www.members.tripod.com/Rmoura/devprof.htm>. Acesso em: 10 jun. 2001.

NEWMAN, Fred & HOLZMAN, Lois (2002). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo, Loyola.

NOGUEIRA, R. F. S. (1990). "A Escola Nova". In: RAYS, Oswaldo A. *Leituras para repensar a prática educativa*. Porto Alegre, Sagra, pp. 79-107.

NÓVOA, Antonio (1995a). "Formação de professores e profissão docente". In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, pp. 15-34.

_____ .(org.) (1995b). *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal, Ed. Porto.

_____ . (org.) (1995c). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal, Ed. Porto.

_____ . (1999). "Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 25, n. 1, pp. 11-20, jan.-jun.

NUNES, Maria Lucia Tiellet & TEIXEIRA, Rita Petrarca (2000). "*Burnout* na carreira acadêmica". *Educação*, Porto Alegre, ano XXIII, n. 41, pp. 147-164, ago.

NUÑEZ, Isauro Beltrán & PACHECO, Otmara González (1997). *La formación de conceptos científicos – una perspectiva desde la teoría de la actividad*. Natal, Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EDUFRN).

OLIVEIRA, Betty (1994). "Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani". In: SEVERINO, Antonio Joaquim; GATTI, Bernardete A. & OLIVEIRA, Betty A. et al. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez, pp. 105-128.

_____ . (1996). *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas, Autores Associados.

OLIVEIRA, Marta Kohl (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione.

_____ . (org.) (1995). "Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural". *Cadernos CEDES*, Campinas, CEDES, Papirus, n. 35.

PAIVA, Vanilda (2000). "Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social". In: FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTILI, Pablo (org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires, Gráficas y Serviços, pp. 49-64.

PALANGANA, Isilda Campaner (1994). *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)*. São Paulo, Plexus.

PARRAT-DAYAN, Silvia (1997). "La recepción de la obra piagetiana de los años 1920-1930 por los pedagogos". In: FREITAG, Bárbara (org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo, Cortez, pp. 145-167.

PARRAT-DAYAN, Silvia & TRYPHON, Anastasia (1998). "Introdução". In: PIAGET, Jean. *Sobre a pedagogia – textos inéditos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 7-23.

PELEGRINI, Denise (1999). "É hora de cuidar de sua carreira". *Nova Escola*, São Paulo, vol. 1, n. 128, pp. 10-19, dez.

PEREIRA, Miguel Pérez (1987). "Vigotski y la psicología dialéctica". In: SIGUÁN, Miquel (coord.). *Actualidad de Vigotski*. Barcelona, Anthropos, pp. 33-86.

PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.

_____ . (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas.

PESSANHA, José Américo (1993). "Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética". *Cadernos da ANPED*, Porto Alegre, n. 4.

PETROVSKI, A. (1985). *Psicología evolutiva y pedagógica.* Moscou, Progresso.

PIAGET, Jean (1967). *Seis estudos de psicologia.* Rio de Janeiro, Forense Universitária.

_____. (1970). *O estruturalismo.* São Paulo, Difusão Européia do Livro.

_____. (1973a). *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.* Petrópolis, Vozes.

_____. (1973b). *Estudos sociológicos.* Rio de Janeiro, Forense.

_____. (1973c). *Psicologia e epistemologia – por uma teoria do conhecimento.* São Paulo, Forense Universitária.

_____. (1978a). "A epistemologia genética". In: *PIAGET.* São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores).

_____. (1978b). "Problemas de psicologia genética". In: *PIAGET.* São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores).

_____. (1978c). "Sabedoria e ilusões da filosofia". In: *PIAGET.* São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores).

_____. (1988a). *Para onde vai a educação?* 10. ed. Rio de Janeiro, José Olympio.

_____. (1988b). *Psicologia e pedagogia.* 8. ed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária.

PIAGET, Jean & INHELDER, B. (1980). *A psicologia da criança.* 6. ed. São Paulo, Difel.

PIMENTA, Selma Garrido (1996). "Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor". *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, vol. 22, n. 2, pp. 72-89, jul.-dez.

_____. (2002). "Professor reflexivo: construindo uma crítica". In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo, Cortez, pp. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa & MOURA, Manoel (2000). "Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão professor". In: MARIN, Alda Junqueira (org.). *Formação continuada.* Campinas, Papirus.

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.) (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo, Cortez.

POPKEWITZ, Thomas S. (1995). "Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial". In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação.* Lisboa, Dom Quixote, pp. 35-50.

RANGEL, Annamaria Píffero (2002). *Construtivismo: apontando falsas verdades.* Porto Alegre, Editora Mediação.

REGO, Teresa Cristina (1995). "A origem da singularidade humana na visão dos educadores". In: OLIVEIRA, Marta Kohl (org.). *Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. Cadernos CEDES*, Campinas, CEDES, Papirus, n. 35, pp. 79-93.

RIVIÈRI, Angel (1985). *La psicología de Vygotski.* 2. ed. Madrid, Visor.

ROSEMBURG, Cynthia (2002). "Nota alta: o meganegócio da educação". *Revista Exame*, São Paulo, ano 36, n. 7, p. 3, abr.

ROSSLER, João Henrique (2000). "Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista". In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo.* Campinas, Autores Associados, pp. 3-22.

_____. (2003). *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista.* 292f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras de Araraquara, UNESP, Araraquara.

RUIZ, Adriano Rodrigues & BELLINI, Luzia Marta (1999). "Piaget e a educação: é possível uma escola piagetiana". *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, vol. 2, n. 3, pp. 89-102, set.

SACRISTÁN, J. Gimeno (1995). "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores". In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal, Ed. Porto, pp. 63-92.

SALOMONI, Antonella (1995). *Lenin e a Revolução Russa: século XX*. São Paulo, Ática.

SÁNCHEZ, Aurelio Villa (1988). "La formación del profesorado en la encrucijada". In: SÁNCHEZ, Aurelio Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, pp. 24-38.

SAVIANI, Dermeval (1987). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

_____. (1996). "Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis". In: FREITAS, M. C. *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo, Cortez; Franca, Universidade de Franca (UNIFRAN), pp. 167-185.

_____. (1997). "A função docente e a produção do conhecimento". *Educação e Filosofia*, vol. 11, n. 21/22, pp. 127-140, jan.-jun e jul.-dez.

_____. (1998). *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, Autores Associados.

_____. (2002). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 35. ed. Campinas, Autores Associados.

_____. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, Autores Associados.

SCHEIBE, Leda (2000). "Formação e identidade do pedagogo no Brasil". In: LINHARES, C. F.; LUCACELLI, Elisa & SCHEIBE, Leda et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro, DP&A, pp. 9-22.

SCHÖN, Donald A. (1995). "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, pp. 77-91.

_____. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas – Sul.

SERRÃO, Maria Isabel Batista (2002). "Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão". In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, pp. 151-161.

SFORNI, Marta Sueli Farias (1996). *A feminilização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX*. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UEM, Maringá.

SHUARE, Marta (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou, Progresso.

SHULMAN, Lee S. (1986). "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, vol. 15, n. 2, pp. 4-14.

SIGUÁN, Miquel (coord.) (1987). *Actualidad de Vigotski*. Barcelona, Anthropos.

SILVA, Tomaz Tadeu (1997). "A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia". In: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 5. ed. Petrópolis, Vozes, pp. 9-32.

SIRGADO, Angel Pino (2000a). "Editorial". *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 71, pp. 7-17.

_____. (2000b). "O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski". *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 71, pp. 45-78.

SOARES, Eliane Veras (1997). "A recepção do pensamento de Jean Piaget no Brasil: uma análise sociológica". In: FREITAG, Bárbara (org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo, Cortez, pp. 211-222.

SOLÉ, Isabel & COLL, César S. (1998). "Os professores e a concepção construtivista". In: COLL, César S. (org.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, pp. 9-28.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte (1993). "O estudo da identidade política dos professores: pressupostos metodológicos". *Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa*, Maringá, n. 4, vol. 4, pp. 69-78.

SOUZA, Marilene P. Rebello de (2000). "A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas". In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes & SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 105-142.

SOUZA, Solange Jobim e (1994). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, Papirus.

STRAMIELLO, Clara (2001). *Historia de la educación II. El siglo XX*. Buenos Aires. Disponível em: <http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/f%C2%AA educacion/hist%20educ.II_%20el.-%20siglo_XX.htm>. Acesso em: 13 nov. 2002.

SUCHODOLSKI, Bogdan (1984). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 3. ed. Lisboa, Livros Horizonte.

TANAMACHI, Elenita de Rício (2000). "Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar". In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes & SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 73-103.

TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes da & SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs.) (2000). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

TAVARES, José (2001). "Relações interpessoais em uma escola reflexiva". In: ALARCÃO, Isabel (org.). *A escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, Artmed, pp. 31-64.

TEIXEIRA, A. (1980). "A pedagogia de Dewey (esboço da teoria de educação de John Dewey)". In: *DEWEY*. São Paulo, Abril Cultural, pp. 13-135 (coleção Os pensadores).

TOLCHINSKY, Liliana (1998). "Construtivismo e educação: consensos e disjuntivas". In: RODRIGO, Maria José & ARNAY, José. *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores – a construção do conhecimento escolar*. 2. ed. São Paulo, Ática, pp. 103-123.

TRIAS, Silvia (1998). "El malestar docente". *Educação*, Porto Alegre, ano XXI, n. 35, pp. 93-105, ago.

TULESKI, Silvana Calvo (1999). *Para ler Vygotsky: recuperando parte da historicidade perdida*. 175f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UEM, Maringá.

_____. (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá, Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM).

VALE, José Misael Ferreira (1994). "Diálogo aberto com Dermeval Saviani". In: SEVERINO, Antonio Joaquim; GATTI, Bernadete A. & OLIVEIRA, Betty A. de et al. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez, pp. 217-240.

VAN DER VEER, René (2001). "Presentación". In: VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Psicología pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires, Aique, pp. 9-14.

VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan (1996). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo, Unimarco Loyola.

VASCONCELOS, Mário Sérgio (1996). *A difusão das idéias de Piaget pelo Brasil*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

_____. (1997). "Raízes e caminhos do pensamento piagetiano no Brasil". In: FREITAG, Bárbara (org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo, Cortez, pp. 193-210.

VENDROVSKAYA, R. B. (no prelo). *Ensaios de história da didática soviética*. Trad. de Luiz Carlos de Freitas [s.n.t.].

VIEIRA, Fábia Magali Santos (2002). *O construtivismo e a capacitação de professores*. Disponível em: <http://geocities.yahoo.com.br/secdrr/constru.htm>. Acesso em: 15 jun. 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo, Martins Fontes.

VIGOTSKI, Lev Semenovich (2000b). "Manuscrito de 1929". *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 71, pp. 21-44.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch (2001b). *Psicologia pedagógica*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes.

VIGOTSKI, Liev Semionovich (1972). *Psicología del arte*. Barcelona, Barral.

VIGOTSKI, Liev Semionovich (2001a). *Psicología pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires, Aique.

VIGOTSKI, Liev Semióniovich (2000a). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

VIGOTSKI, Liev Semionovick (2003). *Psicologia pedagógica: edição comentada*. Porto Alegre, Artmed.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; LEONTIEV, Alexis & LURIA, Alexander Romanovich (1989). *El proceso de formación de la psicología marxista*. Moscou, Progresso.

VIGOTSKII, Lev Semenocivh; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV, Alex N. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. São Paulo, Ícone, EDUSP.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo, Martins Fontes.

VIGOTSKII, Lev Semenovich (1998). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich (1991). *Obras escogidas I*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.

_____. (1993). *Obras escogidas II*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.

_____. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.

_____. (1996). *Obras escogidas IV*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.

_____. (1997). *Obras escogidas V*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1993). *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes.

_____. (1997). *Educational psychology*. Boca Raton, Flórida/USA, ST. Lucie Press.

VYGOTSKY, Lev Semynovich (1991). *Formação social da mente*. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semynovitch (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo, Martins Fontes.

WAINWRIGHT, Hilary (1998). *Uma resposta ao neoliberalismo: argumentos para uma nova esquerda*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

WERTSCH, James V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.

ZANELLA, José Luiz (2000). *Dilemas de um professor em sala de aula na busca de um "ensino reflexivo"*. Disponível em: <http://www.edutecnet.com.br/Textos?Alia?MISC/jlzanella.htm>. Acesso em: 5 jun. 2001.

ZAPORÓZHETS, A. (1987a). "Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar". In: DAVIDOV, Vasili & SHUARE, Marta (orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – antología*. Moscou, Progresso, pp. 71-82.

_____. (1987b). "Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil". In: DAVIDOV, Vasili & SHUARE, Marta. (orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – antología*. Moscou, Progresso, pp. 228-249.

ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa.

_____. (1998). "Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico". In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras, ALB, pp. 207-236.

SOBRE A AUTORA

Marilda Gonçalves Dias Facci

É natural de Cianorte (PR). Formada em psicologia, concluiu o curso de mestrado em educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília, em 1998. Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na UNESP, *campus* de Araraquara, em 2003. Desde 1996 é professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) (PR), desenvolvendo a docência na área de psicologia escolar. No período de 1989 a 1999 atuou como psicóloga escolar na rede municipal de ensino de Maringá. As suas áreas de interesse referem-se aos estudos realizados na interseção entre psicologia e educação. Atualmente, suas pesquisas estão sendo desenvolvidas tendo como eixo central a psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica. Coordena o Grupo de Pesquisa – CNPq "Psicologia Histórico-Cultural e Educação", e participa do Grupo de Pesquisa "Estudos Marxistas em Educação", coordenado pelo professor doutor Newton Duarte e pela professora doutora Maria Célia Marcondes de Moraes. É coordenadora do curso de especialização em teoria histórico-cultural na UEM.