

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências

BRUNA RAMOS MARINHO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO SOB O OLHAR DA
EPISTEMOLOGIA MARXIANA**

MARÍLIA
2009

Marinho, Bruna Ramos.

M338f A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana / Bruna Ramos Marinho. – Marília, 2009.

135 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 130-135.

Orientador: Dra. Stela Miller.

1. Professores - Formação. 2. Professor reflexivo 3. Epistemologia marxiana. 4. Trabalho educativo e alienação. I. Autor. II. Título.

CDD 370.71

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus de Marília
Faculdade de filosofia e Ciências

BRUNA RAMOS MARINHO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO SOB O OLHAR DA
EPISTEMOLOGIA MARXIANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Stela Miller

MARÍLIA
2009

BRUNA RAMOS MARINHO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO SOB O OLHAR DA
EPISTEMOLOGIA MARXIANA**

Banca examinadora:

Dra. Stela Miller (orientadora) (UNESP) _____
Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP) _____
Dra. Lúgia Márcia Martins (UNESP) _____
Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM) _____
Dra. Suely Amaral Mello (UNESP) _____

Marília, 06 de março de 2009.

**Para meu filho Daniel,
Com muito carinho.**

AGRADECIMENTOS:

A todos com quem compartilhei minhas intensidades durante a construção deste trabalho: família, amigos, colegas de trabalho e meus alunos.

Ao Anderson, companheiro de outras tantas intensidades...

À Dra. Stela Miller, que orientou a conclusão deste trabalho com muita competência, delicadeza e humanidade.

Aos Professores que compuseram a banca de Defesa Dr. Dagoberto Buim Arena e Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci. Meus agradecimentos especiais à Dra. Ligia M. Martins e à Dra. Suely A. Mello que também participaram do Exame Geral de Qualificação e, naquela ocasião, contribuíram com valiosas leituras para a finalização da tese.

RESUMO

Este estudo analisou a abordagem de formação de professores Professor Reflexivo. Tal abordagem propõe a elaboração de uma epistemologia da prática, que, com base na experiência docente, busca construir um conhecimento voltado às necessidades da prática pedagógica e, com isso, responder às complexas demandas postas à escola tendo em vista o amplo desenvolvimento tecnológico da sociedade atual. Os processos reflexivos que deflagram a construção desse conhecimento prático são estruturados a partir de categorias de análise formadas empiricamente, ou seja, é partindo da ação que se estrutura a teoria para fundamentar o próprio fazer do professor. Para o Professor Reflexivo, portanto, a consciência do docente com base na sua experiência cotidiana é tomada como suficiente para a representação da sua realidade e, assim, produzir teoria e transformar sua prática. Tendo isso em vista, o pressuposto do qual parte este estudo é que estratégias de formação que não levem em conta os condicionantes que alienam o espaço escolar e, por extensão, o trabalho e a consciência do professor, não tem chances de se firmarem como instrumentos reflexivos a serviço da transformação. Sendo assim, à luz da epistemologia marxiana, o objetivo desta tese centrou-se na análise na abordagem reflexiva como recurso para a formação de professores. Verificou-se que o trabalho educativo cuja finalidade é o desenvolvimento consciente das capacidades máximas dos indivíduos tem sido permeado por relações sociais alienantes e, como consequência, a formação desses indivíduos, professor e aluno, tem sido cerceada pelos limites impostos por tais relações. Sendo a atividade do professor alienada, conseqüentemente, o seu psiquismo estará também alienado. A educação pode romper e superar esses processos alienantes, porém, para isso, é necessário que aos seus sujeitos sejam oferecidas condições materiais objetivas e subjetivas de formação. Portanto, conforme postula Saviani, a educação é essencial nesse processo, porém ela não transforma a realidade, mas as consciências dos sujeitos que vão atuar na prática social.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professor, Professor Reflexivo, epistemologia marxiana, trabalho educativo e alienação.

ABSTRACT

This study has analyzed the approach of teacher's formation, Reflexive Teacher. Such approach purposes the elaboration of an epistemology of the practice, that, based on the teacher's experience, seeks to construct knowledge turned to the needs of the pedagogical practice and, with this, to answer to the complex demands put to the school, having in sight the large technological development of the modern society. The reflexive processes who deflagrate the construction of this practical knowledge are structured from categories of analysis formed empirically, which means, it's leaving from the action who structures the theory, to give fundament to the teacher acting by itself. To the Reflexive Teacher, therefore, the teaching conscience with basis in his daily experience is taken as sufficient to the representation of his reality and, this way, to produce theory and to transform his practice. Having this on sight, the presupposition of which part of this study is that strategies of formation who do not consider the conditioners who alienate the school space and, by extension, the work and the teacher's conscience, have reduced chances to of firming themselves as reflexive instruments on service of transformation. Being that way, by means of the Marxian epistemology, the objective of this thesis has centered itself in the analysis of the reflexive approaching as resource to the formation of teachers. It has been verified that the educative work whose finality is the conscious development of the maximum capacities of the individuals have been permeated by alienating social relationships and, as consequence, the formation of these individuals, teacher and student, have been restricted by the limits imposed by such relationships. Being the teacher's activity alienated, consequently, his psyche will be alienated as well. The education can break and beat these alienating processes, although, for this, it's necessary to offer to the subjects being educated objective and subjective material conditions of formation. Therefore, as postulates Saviani, the education is essential in this process, though it cannot transform the reality, but the consciousness of the subjects who will act in the social practice.

KEYWORDS: Teacher's Formation, Reflexive Teacher, Marxian Epistemology, Educative Work and Alienation.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 09 |
| CAPÍTULO 1 Professor Reflexivo | 21 |
| 1. O contexto de formação da abordagem professor reflexivo | 21 |
| 2. A construção teórica do professor reflexivo | 25 |
| 3. Desdobramentos do professor reflexivo | 35 |
| 4. Dimensões Metodológicas | 38 |
| CAPÍTULO 2 A epistemologia marxiana e seus fundamentos | 41 |
| 2.1 O processo de humanização | 42 |
| 2.1.1 Trabalho e humanização | 42 |
| 2.1.2 Socialidade, universalidade e liberdade | 46 |
| 2.1.3. O trabalho sob condições alienantes | 50 |
| 2. 2 A formação da individualidade | 56 |
| 2.2.1. Construção histórico-social do indivíduo | 56 |
| 2.2. 2 Desenvolvimento do psiquismo: relação consciência atividade | 60 |
| 2.2.3. O psiquismo sob condições de alienação | 70 |
| 2.3 A educação escolar e a humanização dos indivíduos: Trabalho educativo como premissa de humanização e superação à alienação | 80 |
| 2.4 A epistemologia marxiana como filosofia da práxis: a construção do conhecimento como decodificação do real concreto a serviço da superação da alienação | 89 |
| CAPÍTULO 3 Os limites da abordagem de formação de professor reflexivo | 94 |
| 3.1 A relação entre construção do conhecimento e autonomia | 95 |
| 3.2 Concepção de ensino e aprendizagem | 103 |
| 3.3 A dicotomização da teoria e prática | 107 |
| 3.4. Funções da educação escolar | 112 |
| 3.5. O professor e sua formação | 117 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 126 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 130 |

Introdução

As rápidas transformações tecnológicas da sociedade capitalista têm apontado para as instituições responsáveis pela educação uma demanda pela formação de indivíduos capazes de responder às exigências dessa sociedade e adaptarem-se às suas constantes transformações tecnológicas. Tomando o contexto brasileiro como foco, essas demandas provocaram uma discussão sobre a necessidade da adequação dos cursos de licenciatura os quais deveriam preparar os futuros professores aptos a desenvolver suas práticas pedagógicas de modo rápido e eficaz sob as demandas complexas do seu dia a dia.

Na década de 1990, a abordagem de formação de professores denominada Professor Reflexivo surgiu como uma das principais referências para formar tais profissionais desejados. Essa abordagem propunha a formação de um profissional autônomo capaz de responder às constantes necessidades que a prática pedagógica demanda. Assim, o eixo epistemológico dessa abordagem é a própria experiência do profissional. Isso significa que a experiência seria o ponto de partida e o ponto de chegada para a construção de conhecimento a fim de responder aos dilemas cotidianos do seu trabalho. Por meio de um processo de reflexão sobre a ação, segundo tal perspectiva, o docente poderia compreender os elementos presentes em sua prática, o modo como eles se configuram e deflagram determinado resultado. Com base nisso, o professor teria condições de refazer o percurso de sua prática e redirecionar suas ações.

A experiência que vivenciamos em uma escola da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo e o contato com os dilemas enfrentados pelos professores que ali trabalham diariamente na prática pedagógica apontaram a necessidade de se produzir um contexto de investigação e reflexão, a fim de construir propostas que atendessem às necessidades dos docentes. Tais necessidades, especificamente, referem-se a problemas como o mau desempenho acadêmico dos alunos, desinteresse pelos estudos, baixa frequência escolar, indisciplina, violência, entre outros. Entretanto, tal experiência com professores também mostrou a resistência dos mesmos diante

da produção de conhecimento que se fizesse em outros contextos tais como as pesquisas acadêmicas das universidades.

Assim, tendo em vista essa situação, nosso projeto de pesquisa de doutoramento inicialmente propunha-se a pensar essa prática dos professores tendo como produtores de conhecimento os próprios docentes e, como contexto de produção desse conhecimento, a escola. Como subsídio teórico-metodológico selecionamos a abordagem de formação de professores *Professor Reflexivo*, de Donald Schön. Naquele momento, essa abordagem mostrava-se congruente com objetivo proposto uma vez que tem como eixo epistemológico a experiência, isto é, a prática pedagógica do professor. A partir da prática, o conhecimento é produzido para atender às necessidades e aos dilemas criados pelas complexas demandas da sala de aula diariamente. Para que se desse a produção do conhecimento, como procedimento de reflexão, foi pensada a construção de um *espaço de escuta*¹, ou seja, um espaço de reflexão acerca da experiência na escola em que as questões, os problemas vivenciados pelos docentes são compartilhados e analisados, para então, voltar à prática e reconstruí-la. A abordagem do Professor Reflexivo ofereceria o suporte para conduzir tal reflexão, uma vez que considera como referência a sua experiência para a produção de um conhecimento, com vistas à transformação da realidade, da prática pedagógica e do próprio professor. Vale apontar que para produção de tais transformações a consciência unicamente com base em tal experiência é considerada autossuficiente para re-elaborar tal realidade. Assim, segundo essa perspectiva, ao docente seria proporcionada maior autonomia uma vez que nesse processo haveria uma produção de conhecimento regida e desenvolvida pelo próprio docente.

No entanto, tal projeto de pesquisa mostrou-se inviável na sua realização uma vez que não houve adesão dos professores. Assim, um novo caminho foi traçado, ou seja, deflagrou-se outro objetivo e embasamento teórico-metodológico, uma vez que o próprio objeto da pesquisa foi alterado.

Vale apontar que esse novo caminho foi traçado ao observarmos o entendimento da abordagem de formação Professor Reflexivo acerca da

¹ O espaço de escuta é um procedimento inspirado no trabalho clínico, no campo da psicologia, de Kastrup (1999), e que foi adaptado, nesta pesquisa, para o campo da educação.

transformação da prática pedagógica. Para essa abordagem, a transformação da prática pedagógica do professor seria viabilizada tendo como condução a sua própria consciência acerca do seu trabalho, como se tal consciência, então, fosse independente das relações sociais capaz de compreender, representar e analisar o real de modo que, independente de quaisquer relações, houvesse uma coincidência entre realidade e consciência.

Dessa maneira, o objetivo da nova pesquisa passou a ser analisar, à luz da epistemologia marxiana, representada pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, os limites da abordagem do professor reflexivo como produtora de conhecimentos para transformação da prática pedagógica docente. O pressuposto que conduz o estudo dessa abordagem é que estratégias de formação que buscam a transformação da experiência sem atentar para uma análise dos condicionantes oriundos das (contraditórias) relações sociais que permeiam a vida dos indivíduos e, por consequência, suas formas de pensar e agir, têm reduzidas chances de se firmarem como instrumentos reflexivos a serviço da transformação da experiência, da prática pedagógica.

Para a epistemologia marxiana, todo fenômeno deve ser analisado considerando as inter-relações que se dão entre as suas unidades, que, por sua vez, estão intimamente ligadas com a totalidade de tal fenômeno. Assim, a construção de um pensamento analítico movimentando-se num ir e vir do geral ao particular e, do particular ao geral, expressa a qualidade da atividade humana na produção da vida. Para tanto, tal epistemologia propõe a construção do pensamento teórico que, dotado dessas possibilidades de movimento, “pode penetrar na realidade e analisar os objetos do conhecimento de acordo com a qualidade que se apresenta como ‘sistemas de relações’ (...)” (LEONTIEV, 1978b, apud MARINO FILHO, 2007, p. 32.). Desta forma, a epistemologia marxiana aponta para a lógica dialética como a que pode analisar fenômenos tal como este proposto aqui, o qual deve ser apreendido considerando sua materialidade e suas múltiplas determinações, portanto, como síntese.

Não cabe aqui detalharmos o processo de análise com base na lógica dialética, pois isso será realizado no capítulo correspondente ao embasamento

teórico. Entretanto, nesta introdução é válida exposição do horizonte teórico-conceitual da epistemologia marxiana que embasou a análise do fenômeno estudado e as conclusões realizadas a partir de tal análise.

Assim, primeiramente, a compreensão do fenômeno estudado, que aqui se localiza na educação, requer antes uma definição do que é o ser humano. Partindo do pressuposto marxista que compreende o homem como um ser social, considera-se, então, que a “essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular”, mas o “conjunto das relações sociais” (MARX & ENGELS, 1989). Tornar-se humano significa apropriar-se (objetivar-se) dos objetos, conhecimentos, dos valores, enfim, da cultura produzida historicamente e socialmente (pelo conjunto de homens).

Não há como dissociar a formação do indivíduo do conjunto das relações sociais, pois a epistemologia marxiana entende que o processo de humanização de cada indivíduo ocorre sempre numa dinâmica em que ele internaliza os elementos da cultura ao mesmo tempo em que se objetiva nela, ou seja, transforma-se subjetivamente fazendo dessas objetivações *órgãos da sua individualidade*. Para isso, no entanto, é fundamental não só o contato do indivíduo com o mundo circundante, mas também a presença da comunicação, *i.e.*, da mediação de outros seres humanos. Esse é, pela sua função, um processo de educação (DUARTE, 1999), pois, por meio dele, o indivíduo insere-se na história, *universaliza-se*, constituindo nesse processo a sua individualidade.

Marx considera que a dinâmica apropriação/objetivação é um dos motores principais do desenvolvimento histórico (MÁRKUS, 1974, p. 37). Isso porque essa dinâmica, como característica da relação humana na produção da vida material, na atividade vital humana, o trabalho, gera no indivíduo novas necessidades, e são essas necessidades que deflagram sempre uma nova atividade num processo sem fim (DUARTE, 2001, p 118-122; 1999 p. 32).

Essa dinâmica promove o desenvolvimento enriquecendo a atividade humana por meio de um movimento de superação por incorporação em que cada vez mais vão sendo inseridos novos elementos na atividade social. Nesse processo, o indivíduo produz e reproduz os meios necessários à sua sobrevivência de um modo que, com isso, cria uma realidade humana e, por

meio dela, humaniza-se. Enfim, o homem, na produção da vida material, constrói uma realidade humana e, com ela, sua formação subjetiva.

O enriquecimento da atividade material corresponde à acumulação de conhecimentos e ao desenvolvimento das capacidades humanas. Daí a importância de entender a atividade em que o indivíduo se insere. Nessa busca pela compreensão ontológica do ser humano, tomam-se a atividade e a consciência como duas categorias inseparáveis. Isso porque, se se considera que o ser humano é o resultado das suas relações sociais, sua atividade é essencial na constituição da consciência. Como afirmou Leontiev (1978b, p. 14; 67), a consciência, forma superior de psiquismo humano, está diretamente relacionada à atividade dos indivíduos concretos.

A consciência, ligada à atividade, é, então, definida para além do mundo interno; ela é a expressão das relações do indivíduo com os outros homens, com os objetos, com o mundo circundante e com os significados sociais veiculados pela linguagem (MARTINS, 2004, p.88).

O signo, veiculado pela linguagem, instrumento simbólico e mediador da atividade, permite além da comunicação, a representação do mundo, a formação dos conceitos que são apropriados pelo indivíduo sob a forma de significação, que é uma generalização da realidade construída e compartilhada socialmente. À significação é conferido um sentido, e este se relaciona com os motivos afetivos e pessoais do indivíduo. Essa relação entre motivos e os fins é o principal componente do conteúdo da consciência (ASHBAR, 2005, p.111). A apropriação da significação depende da característica dos motivos, dos objetivos que o indivíduo tem para realizar a sua atividade. É, então, o motivo da atividade que pode fazer divergir sentido o da significação.

Tal discrepância entre os significados e os sentidos pode ser compreendida na relação do indivíduo com a atividade laboral, o trabalho, nas sociedades capitalistas. Esse trabalho é organizado com base na propriedade privada e na divisão social das tarefas consideradas intelectuais ou manuais. A implicação dessa organização da sua atividade vital deflagra uma discrepância entre o significado (social) e o sentido (individual), pois o indivíduo está alijado duplamente da construção de significados. A primeira delas é a sua própria percepção da extensão da sua atividade produtiva, que fica limitada, uma vez que o indivíduo desempenha uma rígida e repetida tarefa na confecção do

produto. A segunda, deflagrada pelo valor atribuído ao produto pelo capitalista, a atividade do indivíduo é vista e tomada exclusivamente como fonte para obtenção de lucro. Há nessa relação uma fetichização do produto, que deixa de ser visto como produto da atividade humana para ser visto como possuindo outra origem, uma origem natural. Com isso, o motivo para realização do trabalho é o salário. Esse é o sentido atribuído pelo indivíduo: o trabalho é para ele meio de vida, fonte para obter salário para sobrevivência.

Esse sentido construído pelo indivíduo o distancia de uma compreensão da dimensão social da sua atividade, a significação. Assim, o sentido sendo não coincidente com a significação da atividade deflagra um esvaziamento da consciência que se expressa também na linguagem.

Dito de outro modo, a relação fetichizada com os produtos da atividade humana e a relação alienada com a sua própria atividade limita a percepção do indivíduo das qualidades históricas e conceituais dos produtos, deflagram uma capacidade cognitiva limitada e limitante, enfim, alienada. Desta forma, dada sua posição nas relações sociais numa sociedade capitalista, a sua compreensão da realidade e de si mesmo torna-se unilateral. Em suma, como também pensa Marino Filho (2005, p.13-16), nessas condições, o indivíduo tem condicionados pelas relações sociais alienadas toda a sua formação e o desenvolvimento de suas funções psíquicas formadas socialmente e que caracterizam o desenvolvimento humano.

Daí a contraposição entre o ser humano e a existência humana: todo o desenvolvimento tecnológico-científico produzido pelas relações de produção capitalista é restrito a uma pequena parcela da humanidade (frequentemente a detentora dos meios de produção); enquanto isso, à outra parcela maior, esse desenvolvimento é reduzido. Desta forma, como resultado das relações sociais alienadas, a consciência é uma falsa consciência na medida em que sua representação da realidade é dada de forma deformada e invertida.

a sua consciência empírica cotidiana separa-se cada vez mais da evolução das esferas sociais conjuntas da produção intelectual, da evolução da ciência e da arte, e se converte em escrava de representações fetichistas que deformam a realidade, enquanto que, por outro lado, se produzem nos planos do pensamento abstrato e da consciência social conjunta das 'ideologias', reflexos deformados e invertidos da realidade. (MÁRKUS, 1974, p. 52) (tradução nossa).

Ao realizar essa recuperação teórica da historicidade humana, buscamos contextualizar a formação do indivíduo como resultado das suas relações com o entorno social. Por essa razão, tal compreensão passou pela relação do indivíduo com a sua atividade laboral, o trabalho, fundamento ontológico do ser humano. Como visto, para a perspectiva adotada neste trabalho, os estudos marxistas, o homem é um ser que depende e é resultado de suas relações com o mundo circundante e, que, portanto, sua consciência não é pura, tampouco puramente determinada, mas reflexo da realidade apropriada e (re) elaborada por ele numa mediação com o signo, veiculado pela linguagem, e a atividade.

É sabido que a formação do indivíduo não se dá estritamente no âmbito da instituição escolar, mas, a escola é legitimada socialmente como o *locus* dessa formação (DUARTE, 2001). Com isso, a educação escolar tem como objetivo central reproduzir intencionalmente em cada indivíduo a humanidade que é produzida social e historicamente (SAVIANI, 2000, p 17-18). Assim, é necessária a identificação dos elementos culturais que serão assimilados e as formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Por meio do currículo, a escola seleciona e organiza temporal e espacialmente os saberes que serão transmitidos e assimilados pelos alunos.

Logo, é compreensível o valor adquirido pela escola na sociedade: uma mediadora entre as gerações passadas e as gerações futuras (ARENDR, 1992). Entretanto, ao mediar as gerações, ela deve possibilitar cada vez mais ao indivíduo tornar-se um ser histórico-social consciente (OLIVEIRA, 1996). Desta forma, a educação, ao passo que intermedeia a apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos, tem como pressuposto assegurar que esse processo ocorra de forma esclarecida e crítica. Isso porque o trabalho educativo deve visar, além da assimilação de conhecimento e informações (SAVIANI, 2000), também a formação e amadurecimento da consciência do aluno, o educando, como sujeito em uma sociedade.

O projeto de formação do indivíduo deve voltar-se, então, para o *dever* humano. Voltar-se para o dever humano significa entender a humanização não somente como um *resultado*, mas também como um *processo de produção do novo* no qual possa haver uma busca da superação das relações sociais de

alienação e de dominação. Em síntese, o ato educativo implica contemplar a humanização como um vetor de transformação social.

Para isso, é essencial que o ato educativo seja percebido como uma *mediação valorativa* (OLIVEIRA, 1996, p. 21), uma prática orientada por fins e valores conscientes. Em outras palavras, a educação deve ser entendida não como neutra, mas como possuindo um claro posicionamento uma vez que seus objetivos apontam para a formação de um tipo específico de ser humano.

Esse projeto de formação do indivíduo e de transformação social é deflagrado a partir da formação de uma consciência crítica. A ausência do conhecimento acerca do ser humano como "síntese das múltiplas determinações"

impede a compreensão da especificidade do trabalho educativo como atividade mediadora dentro da prática social, como um fato imprescindível do processo de passagem do ser ao dever-ser, um processo de transformação social. (OLIVEIRA, 1996, p. 22).

O desconhecimento acerca da concreticidade da constituição do ser humano tem levado educadores e as próprias pesquisas educacionais a uma série de imprecisões na compreensão do trabalho educativo. (É o caso da abordagem aqui estudada, a abordagem Professor Reflexivo.) Em consequência disso, frequentemente, o trabalho educativo é realizado na contramão de um processo de desenvolvimento humanizador, mas alienante. O efeito desse processo não é restrito ao educando, mas abrange o próprio educador que, inconsciente ou consciente, contudo, equivocadamente, reflete na sua concepção de educação a alienação à qual ele é submetido nas suas relações sociais.

Isso quer dizer que a formação da consciência do educando objetivada pelo trabalho educativo alienante é uma falsa consciência, pois, para a consciência, o mundo não aparece de forma esclarecida, mas antes se apresenta sob a forma de *um mundo desconhecido e poderoso*, como afirmou Marino Filho (2005, p. 18). Isso implica a impossibilidade da formação de uma crítica por parte do educando para engajar-se em qualquer processo de transformação social e fortalece' processos e relações de dominação.

Como esta tese volta-se para o trabalho educativo, logo, o foco está voltado para o docente num processo de reflexão acerca dos processos

(alienados e alienantes) presentes no seu trabalho educativo. Considerando o pressuposto do qual parte esta tese, ou seja, a impossibilidade de se tomar as estratégias de formação que desconsideram os condicionantes sociais que interferem, produzem as relações existentes no espaço escolar e, considerando que, no contexto das sociedades atuais, as estratégias, as abordagens de formação não têm atentado para tal pressuposto, logo, é possível observar que o docente pode estar sendo condicionado pelas relações sociais que tendem para a alienação, uma vez que seu processo de formação não constitui uma condição subjetiva para que ele possa constituir uma crítica de tais relações que permeiam a sociedade e, por extensão, seu próprio trabalho.

Sendo assim, a concepção docente de educação, que se expressa na maneira como organiza a sua prática pedagógica e, principalmente, como esta se objetiva para o educando (quando o aluno objetiva na sua dificuldade a linguagem implicando severas lacunas no seu desenvolvimento), não resultaria da falta de clareza do projeto de formação do educador, isto é, resultaria da falta de entendimento da educação como mediação valorativa no desenvolvimento do educando? Com isso, poderíamos questionar se o docente seria consciente do tipo de ser humano que seu projeto de formação deflagra, sem deixar de considerar sua intencionalidade na condução desse projeto, embora este seja inconsistente nas suas bases, i. e., na sua orientação epistemológica.

De acordo com Pires Gonçalves (2001), o trabalho educativo reflete a contraditória realidade social, e essa realidade social contraditória também conduz o professor na sua formação pessoal e profissional. Isso ocorre porque a sua consciência reflete tal realidade. A consequência disso para o aluno, é que essa formação pessoal e profissional do professor oriunda de uma contraditória realidade social ocasiona “um processo educativo carente dos reais motivos da educação, propiciando um conhecimento fragmentado da realidade, que obstaculiza o discente de uma visão integradora e multifacetada do conhecimento” (p. 133) e, evidentemente, da própria realidade. Ausente uma perspectiva valorativa do trabalho educativo, o conhecimento não consegue ultrapassar a lógica de um conhecimento calcado na cotidianidade, um conhecimento impregnado por ideologia de dominação do sistema

capitalista e não na consciência crítica docente, a que superaria uma compreensão da ação acima da lógica da esfera cotidiana.

Heller (1989, p. 38) afirma que "(...) existe alienação quando ocorre um abismo (...) entre a produção humano-genérica e a participação consciente nessa produção." O trabalho de Heller revela que o ser humano é resultado de suas relações sociais; portanto, não é a consciência que produz alienação, mas os condicionantes presentes na vida do indivíduo alienam a sua consciência. Por essa razão, acreditamos que seja possível construir uma prática humanizadora se, na organização do trabalho do professor, forem alteradas as condições que condicionam a sua atividade de modo que haja um controle consciente e crítico das suas ações e suas relações com a produção do humano-genérico, pois se trata de uma atividade cujo âmbito localiza-se na esfera não cotidiana.

Para isso, seria necessário desnaturalizar desde as ações, os hábitos até as relações com o conhecimento, as representações de mundo, os valores que permeiam e norteiam o trabalho do professor no contexto da instituição escolar. A desnaturalização só tem sentido à medida que se parte de uma relação ativa do sujeito com o mundo ou na medida em que seja uma relação construída criticamente e fundamentada por uma teoria que vá ao encontro de um processo de formação valorativo, humanizador. É preciso que essa relação teórica esteja orientada para a construção de um projeto de transformação social afetando os condicionamentos de tal trabalho e, por consequência, da formação do professor e da formação que ele replicará para o seu educando.

Dessa forma, tendo em vista essa discussão, poderíamos questionar se haveria condições para se afirmar que o conhecimento e a formação do professor construídos sem a compreensão acerca dos condicionantes sociais no trabalho educativo não se tornariam ineficazes e contrários à sua intenção de transformação da realidade? O conhecimento produzido a partir do modo como pensa a abordagem Professor Reflexivo, ou seja, um conhecimento essencialmente prático estaria apto a transformar a prática pedagógica docente, uma vez que tal conhecimento produzido em meio às complexas e contraditórias relações sociais estaria limitado aos condicionantes da experiência objetiva?

Para a epistemologia marxiana, o conhecimento que não ultrapassa a experiência cotidiana não está apto a transcender os condicionantes dessa experiência que, refletida na consciência do indivíduo, o condiciona a uma representação aparente e parcial da realidade. Isso ocorre porque o pensamento operando com base nesse conhecimento calcado na experiência não consegue representar a complexidade do fenômeno.

De acordo com Davídov & Márkova (1987,p. 176-178) a essência da atividade de estudo é proporcionar uma relação teórica com a realidade com as coisas, pois é esta relação que permite ao indivíduo o conhecimento da lógica das propriedades e as leis objetivas dessa realidade. Para os autores, é essencial na educação a estruturação do pensamento teórico, pois, diferentemente de um pensamento experiencial, empírico, ele tem condições de analisar as funções que cumprem as relações entre as coisas; busca a relação real que mostra a base genética de outras manifestações do sistema; reflete as conexões internas entre as coisas fazendo conexões entre o geral e o particular. O pensamento teórico articula a compreensão do movimento histórico que o produziu, isto é, ele o vê vinculado às “gêneses das relações sociais, às condições sociais que envolvem e perpassam ideologicamente as formações grupais como também o movimento de formação e reprodução do poder nas inter-relações humanas e sociais” (MARINO FILHO, 2007, p.36).

Diante das complexas e contraditórias relações que permeiam a sociedade atual, há que se considerar que na própria prática pedagógica, no trabalho educativo também podem estar expressas as relações sociais alienantes (como expressão das relações da própria sociedade no contexto capitalista). Entretanto, essas relações não estão evidentes para a maioria dos indivíduos, pois pautadas em argumentos sobre a necessidade do progresso e do desenvolvimento da sociedade ocultam-se os seus verdadeiros fundamentos ideológicos e suas objetivações ou consequências para o desenvolvimento dos indivíduos.

Sem o desenvolvimento de uma formação e um ensino que propicie aos indivíduos outra forma de relação com a realidade, tais relações sociais alienantes continuarão a ser naturalizadas por eles por meio de teorias e abordagens tais como a do Professor Reflexivo que destituem de suas

propostas e análises uma visão que abarque e desvele a complexidade, materialidade da realidade.

Essa discussão trazida nesta introdução estará organizada e dividida em três capítulos. No primeiro capítulo expusemos o contexto que deflagrou a adoção dos argumentos da abordagem do Professor Reflexivo como estratégias de formação de professores no Brasil. Também mostramos os seus fundamentos teórico-metodológicos, os quais procuram sustentar tal abordagem por meio de processos reflexivos calcados na direta experiência docente. No segundo capítulo, está a orientação teórica desta tese, que, como explicitamos nesta introdução, pauta-se numa compreensão marxista do desenvolvimento humano. Essa compreensão envolve desde a discussão acerca do processo de humanização, da formação da individualidade humana e do psiquismo considerando a atividade o indivíduo frente a determinadas relações sociais. A educação é abordada como premissa de humanização, mas aponta-se também a alienação no trabalho educativo no contexto atual das reformas educacionais. Por fim, nesse mesmo capítulo, com base na epistemologia marxiana como filosofia da práxis, está localizada a construção do conhecimento para decodificação do real-concreto e base da superação de uma construção alienante de pensamento de análise do real-empírico. No terceiro capítulo, está a análise da abordagem do professor reflexivo com base nas discussões realizadas no capítulo II. Nessa análise tomamos como base a experiência e a construção do conhecimento construído a partir da experiência do professor tendo como referência a representação que o professor faz da realidade. No capítulo IV, estão as considerações finais do trabalho, que propõem esta tese como uma contribuição à formação de um olhar analítico fundamentado teoricamente na epistemologia marxiana que auxilie o educador a desnaturalizar certas práticas e a desvelar os ocultos de determinadas propostas que lhe são impostas como sustentação da sua prática pedagógica

Capítulo 1 Professor Reflexivo

Este capítulo visa a expor as características da abordagem do professor reflexivo explicitando primeiramente o contexto que deflagrou no país a acolhida dessa abordagem de formação de professor e os fundamentos teórico-metodológicos que a estruturam. Ainda que brevemente, também apontaremos os desdobramentos desse pensamento, uma vez que nas concepções de professor reflexivo e de reflexão propostas por Schön são encontradas lacunas e, por isso, repensadas por autores como J. Contreras e Ken Zeichner. Este último autor toma aquilo que ele entende como lacunas do pensamento de Schön a respeito de uma formação reflexiva procurando desenvolver outros aspectos considerados relevantes para um processo reflexivo com vistas à transformação da prática pedagógica e do próprio professor.

1.1 O contexto de formação da abordagem do professor reflexivo

Campos (1996, p.15-16) afirmou que historicamente os modelos de abordagem da educação têm sido elencados a partir da desmontagem do Estado, de desenvolvimento da crise econômica e do desemprego, e, por consequência, de destruição dos direitos sociais e trabalhistas. Embora os discursos oficiais apontem para a educação como um direito universal assegurado pelo Estado, concretamente o que tem sido deflagrado nesse contexto é um processo de defesa da noção do privado.

Isso significa que os problemas encontrados em tais contextos deixam de ser considerados no âmbito público para serem considerados como problemas cuja resolução depende da iniciativa individual. Esse modo de compreender as relações sociais das esferas políticas e econômicas no nível individual terá reflexos na educação.

Nos seus estudos sobre a educação brasileira nas décadas de 1970 a 1990, Campos (1996, p. 16-17) identificou o surgimento de várias tendências políticas e pedagógicas voltadas para a melhoria do trabalho do professor. Nessas tendências estavam previstas desde a diminuição de alunos por classe, novos conteúdos e novas didáticas, até a necessidade de um olhar mais acurado para a formação do professor. Para essa necessidade, em relação à formação docente, desenvolveu-se uma perspectiva de pensar o papel do

professor no processo pedagógico contemplando-o como um sujeito social, o que significa compreender a formação com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia para, assim, transformar o seu ensino e a si próprio como profissional.

Nos anos de 1980, Donald Schön, professor do *Massachusetts Institute of Technology*, nos Estados Unidos, com a abordagem do *Professor Reflexivo*, tornou-se um novo parâmetro na formação do professor cujo entendimento está baseado na concepção do ensino como atividade reflexiva. No Brasil, o trabalho de Schön será amplamente conhecido a partir de 1990, com a publicação do livro *Os professores e a sua formação*, organizado por Antonio Nóvoa, com a contribuição de Schön e autores como Pérez-Gómez e Zeichner.

Libâneo (2002) observa naquela obra a evidência das demandas políticas e econômicas refletidas na educação. Isso porque alguns textos do livro organizado por Nóvoa são explícitos em enfatizar a necessidade das reformas educativas que visam a formar professores de modo a firmar sua autonomia e flexibilidade diante de tais demandas como expressão das políticas da Comunidade Econômica Européia e dos Estados Unidos:

As propostas de reforma focam, sobretudo, os problemas das escolas e áreas em que a reforma deverá incidir. No ambiente atual, umas das retóricas principais relaciona-se com a profissionalização do ensino. Observa-se uma preocupação crescente em fornecer aos professores uma maior autonomia, privilégios e estatuto. Palavras como reflexão e poder de decisão dos professores são uma referência, contínua na planificação e nas práticas da reforma. (POPKEWITZ, 1992, p. 37 apud LIBÂNEO, 2002, p. 65).

De acordo com Libâneo (2002), essas políticas e essas reformas, que acontecem em outras esferas do trabalho tanto na Europa e nos Estados Unidos, se justificavam em face da intelectualização do processo produtivo e da necessidade de automonitoramento do profissional. Essa necessidade de formação foi estendida à educação. A proposta de um profissional reflexivo vinha ao encontro da necessidade de profissionais capazes de tomar decisões, flexíveis e autônomos.

No Brasil isso não foi diferente. A recepção de propostas cujos eixos estão na prática do professor, tal como ocorre como a do professor reflexivo,

deveu-se à discussão acerca da desarticulação da estrutura dos currículos dos cursos de licenciatura e às complexas demandas enfrentadas por esse profissional quando formado.

De acordo com Pereira (1999), no âmbito brasileiro, surgirão críticas às concepções de conhecimento engendradas nos modelos conhecidos pertencentes à racionalidade técnica, modelos adotados nos cursos de formação de professores até então. Essas críticas encontrarão respaldo nas novas políticas para preparo desses profissionais da educação, tendo como argumento a necessidade de transformação dos modelos de currículos de formação de professores, ou seja, transformação dos cursos de licenciaturas para atender às demandas da sociedade. Com isso, esses docentes estariam preparados para corresponder, por meio do ensino, a tais demandas.

Segundo essas políticas, há a necessidade das universidades brasileiras elaborarem seus currículos de maneira adequada à futura realidade da prática profissional docente. Para isso, a própria prática do professor deveria ser tomada como ponto central dessa formação, pois essa permitiria que o professor construísse sua prática pedagógica conforme as demandas de sua escola e de seus alunos por ele vivenciadas na sua realidade.

Pautadas na racionalidade técnica, concepção de conhecimento criticada fundamentalmente por dissociar a teoria e a prática, as abordagens de formação de professor nas universidades brasileiras privilegiavam a formação teórica em detrimento da formação prática e, assim, a concepção da prática, levada a um segundo plano, restringia-se ainda um “mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio.” (PEREIRA, 1999, p. 112).

A partir daí, os problemas da prática deveriam estar articulados ao estudo das teorias no início dos cursos de formação. Desta maneira, isto é, tendo a prática como eixo, estaria sendo contemplada a futura e complexa realidade prática do professor tal como ela se apresentaria ao profissional no seu contexto de atuação: um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores (PEREIRA, 1999, p. 113). Tomada como eixo da formação do professor, “a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e

modificados” (p. 113). Essas questões abriram espaço para a aceitação da abordagem à formação do professor em uma perspectiva reflexiva.

Ainda que Pereira não se refira ao *Professor Reflexivo*, de Schön, no seu trabalho podemos compreender que, no âmbito brasileiro, as discussões acerca das novas demandas para o profissional da educação possibilitaram não só a aceitação, mas também o desenvolvimento de outras vertentes na formação de professores tal como essa abordagem. Isso ocorreu porque também o conceito de professor reflexivo tal como formulado inicialmente por Schön sofreu diversas críticas por se apresentar limitado na sua estrutura teórica, bem como quando posto à prova diante das complexidades do fenômeno educativo. Uma dessas crítica foi acerca da ênfase na prática do professor que obteve êxito em combater a *racionalidade técnica*, mas, por outro lado, configurou-se num outro modelo de *racionalidade*, uma racionalidade *prática*, que tal qual a primeira, não fugiu a uma busca pela eficácia nos resultados.

Diante dessas críticas, de acordo com Contreras (1997, p. 100), autores como Zeichner (1993) e Smyth (1992) tentaram realizar uma revisão sobre o enfoque reflexivo a fim de dirimir as confusões acerca do significado de reflexão bem como de prática reflexiva. Vale apontarmos que diversos estudiosos brasileiros também revisaram a concepção de Professor Reflexivo. Tal revisão que pretendia apenas corrigir as “falhas” desse pensamento dadas as críticas feitas a ele naquela época revisou também a própria concepção de professor reflexivo deflagrando mais uma vertente dessa abordagem que foi o Professor Crítico-Reflexivo tendo em vista que outras orientações teórico-filosóficas foram realizadas.

Entretanto, esses estudiosos ao realizarem essa reconstrução continuaram a se pautarem num arcabouço teórico frágil e incongruente. Esse arcabouço do Professor Crítico-Reflexivo buscou referências teóricas em pensadores como Habermas, sem, no entanto, imprimirem substanciais transformações à nova abordagem tendo em vista que continuou a haver entendimento superficial dessa teoria e uma análise superficial dos pontos a serem repensados e da articulação teórico para isso acontecer. A ausência dessa análise também impossibilita essa nova abordagem de cumprir sua proposta de oferecer ao professor uma formação crítico-reflexiva.

Como exemplo das imprecisões realizadas por esses estudiosos está o estudo de Magalhães (2004) que aborda os aspectos linguísticos envolvidos no processo reflexivo. Ela, como outros pesquisadores, para desenvolver essa vertente dentro da perspectiva crítico-reflexiva, articula sua discussão a outra corrente teórica, no caso dos trabalhos desta autora, discute-se a linguagem com base nos estudos de Vigotski. A implicação de conjunções de teóricas como essa é a produção de uma incoerência teórica no interior da pesquisa, bem como uma inconsistência teórica proveniente de um recorte de partes da teoria de Vigotski que tentam dialogar com essa abordagem trabalhada. Isso porque, além de outras implicações, se a autora atentasse verticalmente para o trabalho de Vigotski analisaria a impossibilidade do diálogo entre o paradigma marxista da Psicologia Histórico-Cultural e o discurso da eficácia do Professor Crítico-Reflexivo, que faz coro ao paradigma neoliberal.

1.2 A construção teórica do professor reflexivo

A fundamentação teórica de Schön acerca do professor reflexivo e da reflexão sobre a prática parte de seus estudos da obra de Polanyi, Luria e Dewey. Como o eixo da proposta de Schön está na valorização da experiência para a construção de uma epistemologia da prática, Dewey será referência para entender as bases do professor reflexivo.

No século XX, surgiram discussões em torno de formulação de propostas de educação que se fundamentassem em torno da ideia de construir sistemas de “comunicação e interferência entre os conhecimentos formalizados e as experiências práticas e cotidianas de vida” (CAVALIERE, 2002, p. 255), a fim de que os conhecimentos escolares e a vida estivessem articulados de modo pleno. De acordo com Cavaliere, os movimentos ou propostas educacionais calcados em autores como Dewey postulavam acerca da legitimação de um acervo cultural aberto, que permitissem o desenvolvimento das individualidades e culturas. Isso se afirmava diante de um contexto de sociedades tais como as dos europeus e as dos americanos influenciadas pela imigração e pelo acesso de todas as camadas sociais à escola, respectivamente. Sendo assim, nessas sociedades, havia a necessidade de uma escola que fomentasse a criação de novas mentalidades, o que significava a articulação entre vida e educação. Assim, Dewey contribuiu para a busca da

realização dessa articulação por meio do seu entendimento acerca da democracia como uma “forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1959 apud CAVALIERE, 2002, p. 257).

A autora afirma que a democracia, tema central no desenvolvimento das idéias de Dewey, será o elemento que supera a dicotomia entre indivíduo e coletividade. A satisfação das necessidades humanas e o desenvolvimento da inteligência se efetivam na experiência em que esses dois elementos se articulam. Daí a centralidade da experiência no pensamento sobre a prática escolar, de Dewey, e que será recuperada nos estudos de Schön. A escola deve constituir-se num ambiente de experiências significativas, ou seja, onde as relações interpessoais e de outros níveis, os conhecimentos científicos construam-se integradamente.

Diante do exposto, para conhecermos esse teórico, é necessário tratar do seu entendimento de experiência. Para Dewey (1979) “o estágio inicial do ato de pensar é a experiência”. Disso entendemos, portanto, que sua análise é centrada no significado da experiência, cuja característica principal é ser constituída experimental e vivencialmente. Cavaliere (2002, p.258) explica que, para o autor, o valor dessa experiência está nas possibilidades abertas ao pensamento por meio das relações e continuidades. Tais possibilidades inspiraram o pensamento educacional, pois a experiência foi considerada como sendo fonte de aprendizagem, portanto, fonte para promover mudanças. É a experiência que produz e transforma o comportamento, e a cada afecção da experiência sobre os comportamentos novas aprendizagens são geradas modificando as experiências subseqüentes, a consciência desse processo gerada em diferentes níveis.

O pensamento ou a reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. (...). Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência. **Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.** (DEWEY, 1979, p. 158). (grifos nossos).

Na citação acima, podemos observar que o autor entende que a experiência passa por dois processos distintos como ensaio e erro e como ato intelectual. Para ele, o ensino deve considerar o ensaio e erro, porque este é o ato primário do conhecer, do ato intelectual. Porém, o ensino tem comprometido a fase do ensaio e erro, que será recuperada na abordagem do Professor Reflexivo.

Essa relação do pensamento e da ação, de John Dewey, formará o esteio teórico-filosófico da compreensão de Schön acerca dos elementos da reflexão: experiência, conhecimento e ação. A maneira como Schön relaciona conhecimento e ação expõe o significado da reflexão para o autor, elemento fundamental na formação do professor. Para Dewey e, por extensão, para Schön, a reflexão é um processo de imersão consciente e intencional do sujeito na experiência para conhecer as relações entre as coisas.

Há a necessidade da intencionalidade do sujeito que reflete, pois o conhecimento decorre da integração significativa do pensamento à experiência. Articulado à experiência, o pensamento constitui-se um instrumento capaz de interpretar a realidade e re-organizá-la. Dito de outra forma, a experiência é essencial na construção da reflexão, que requer um esforço intencional na ligação entre pensamento e ação a fim de se produzir um conhecimento útil, eficaz: “o ato de pensar que não se prenda a aumento de eficiência na ação e a aprender mais coisas sobre nós e sobre o mundo em que vivemos, será muito pouco pensamento”² (DEWEY, 1959, p. 167). Com isso, não podemos olvidar que na perspectiva pragmática adotada pelo teórico, o conhecimento é concebido em conjunto com a ação uma vez que ele, o conhecimento, é entendido como modificador da realidade. Isso significa que a teoria, para essa filosofia, é reconhecida conforme sua utilidade prática. Portanto, o critério de verdade de uma ideia, para o Pragmatismo de Dewey, está na eficácia apresentada nos resultados de sua aplicação.

Ainda que as dimensões metodológicas desse pensamento reflexivo estejam explicadas mais à frente neste capítulo, contudo, é válido destacar que esse entendimento acerca da intencionalidade do sujeito como requisito necessário à validade da reflexão afina-se ao método de reflexão dentro de

² DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1959.

uma concepção fenomenológica. Isso porque o método fenomenológico oportuniza que o sujeito, a partir da ação intencional sobre os objetos e situações, se posicione como produtor de sentidos:

O método fenomenológico compreende toda a ação humana como intencional, e, por isso, o homem é um criador de significados. A reflexão, a análise de objetos, as situações, as experiências dependem do sentido que damos a essa realidade. (LIBÂNEO, 2002, p.59).

Esse processo de criação de sentidos e significados a partir da experiência do sujeito está em oposição ao critério de validade para a produção de conhecimento na perspectiva positivista, que entende a ciência como objetividade, o que se contrapõe a esse processo subjetivo de produção de conhecimento possibilitado pela fenomenologia.

Como já vimos, as necessidades de formação de professores para as demandas da nova sociedade no âmbito capitalista deflagraram a emergência de reformas educativas. Contudo, as implicações de tais reformas não serão explicitamente postas ao conhecimento da sociedade, nem dos educadores, tampouco os princípios contraditórios aos quais essas reformas atendem principalmente as reformas educacionais num contexto de uma sociedade neoliberal:

Nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica. É o caso, por exemplo, do conceito de **professor reflexivo**, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar. (...) mas (...) estão configurando um aligeiramento geral, acompanhadas de explícitas e às vezes sutis desqualificações das universidades para realizar essa formação (...)" (PIMENTA, 2002, p.40-41) (grifo no original).

Como mostraremos abaixo, para a adoção de determinadas abordagens, tal como a analisada aqui, a abordagem de formação de professores reflexivos, os argumentos pautam-se em uma reação à racionalidade técnica herdada do positivismo e da necessidade de se buscar outra referência, a fim de responder às demandas da prática pedagógica, procurando conceber, simultaneamente, uma epistemologia que sustente tal abordagem cujos argumentos são as necessidades cotidianas dos professores

de responderem aos problemas da prática pedagógica. Porém, não se explicitam a que interesses tais abordagens atendem nem os seus reflexos na formação dos professores e, por consequência, na qualidade dessa formação no ensino.

Em linhas gerais, como já observado, a abordagem de professor reflexivo surgiu tendo como contexto as críticas às limitações impostas pelo modelo de formação existente, a *racionalidade técnica*, concepção epistemológica herdada do positivismo, que entendia o profissional como um técnico cujo trabalho restringia-se à solução de problemas com base na aplicação de teorias e técnicas:

A ideia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de um problema mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da investigação científica. É instrumental porque parte da aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam pela sua capacidade de atingir os resultados desejados (CONTRERAS, 1997, p. 64). (tradução nossa).³

De acordo com Contreras (1997, p.64-65), a crítica de Schön a tal modelo pautava-se nos componentes essenciais do conhecimento profissional, os quais haviam sido identificados por Shein:

- a) Um componente de ciência ou disciplina básica sobre o qual se apóia a prática e a partir da qual se desenvolve;
- b) Um componente de ciência aplicada ou de engenharia a partir do qual se derivam a maioria dos procedimentos cotidianos de diagnósticos e de solução de problemas;
- c) Um componente de habilidade e atitudinal que se relaciona com a atuação concreta a serviço do cliente, usando para isso os dois componentes da ciência básica e da aplicada. (tradução nossa).⁴

³La idea básica del modelo de racionalidad técnica es que la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica. Es instrumental, porque supone la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad de conseguir los efectos o resultados deseados.

⁴ a) Un componente de *ciencia o disciplina básica* sobre el que descansa la práctica y a partir del cual se desarrolla.
 b) Un componente de ciencia aplicada o de *ingeniería* a partir del cual se derivan la mayoría de los procedimientos cotidianos de diagnóstico y de solución de problemas.
 c) Un componente de *habilidad y actitudinal* que se relaciona con la actuación concreta al servicio del cliente, utilizando para ello los dos componentes anteriores de ciencia básica y aplicada.

De acordo com Contreras (1997), Schön considera que esses componentes expressam uma concepção positivista de conhecimento que tem consequências na relação do profissional com o conhecimento. Inicialmente, ele considera que essa concepção estende o conhecimento empírico-analítico adquirido das ciências físico-naturais a qualquer área da ciência. A ciência seria aplicada, ou seja, seria utilizada como meio de formulação de regras tecnológicas para alcançar determinados resultados, o que reduziria o papel do conhecimento às regularidades causa-efeito.

Essa relação com o conhecimento levaria a atuação do profissional a uma limitação ao emprego de técnicas sobre os objetos. Ela não levaria em conta que a prática, quando está num contexto de ação humana, deve compreender, além dessa aplicação de ações técnicas, também “a decisão sobre as finalidades que se pretendem com elas, os contextos humanos e sociais nos quais tais práticas ocorrem, e as consequências que tem sobre os mesmos”. (CONTRERAS, 1997, p.66).

As fragilidades desse conhecimento podem ser reveladas nesse mesmo contexto de ação humana, pois a relação de aplicação de ações técnicas só pode ocorrer em contextos estáveis e fixos, ou seja, em contextos pertinentes às ciências físico-naturais. Outra fragilidade dessa perspectiva positivista apontada por Schön é a constituição de uma hierarquia de conhecimentos dos teóricos sobre os práticos. Para aplicar técnicas na resolução de problemas, o profissional precisa possuir habilidades, um saber-fazer, cujas referências e repertórios estão limitados aos disponíveis pelos conhecimentos (teóricos) produzidos pelos especialistas da ciência aplicada.

Isso faz existir uma separação e uma hierarquização entre as instâncias que produzem o conhecimento e as que o aplicam, ou seja, há um status diferenciado tanto acadêmico como social para os que produzem esse conhecimento e para os que o aplicam. Além de um status diferenciado para os profissionais produtores de conhecimento, os especialistas, também há uma hierarquização em relação ao próprio conhecimento visível, por exemplo, nos currículos de formação dos profissionais. As disciplinas ligadas à prática são deixadas para o final dos cursos, uma vez que são consideradas menos importantes e por se apresentarem menos científicas uma vez que a subjetividade profissional pode distorcer a objetividade necessária à ciência.

Conforme visto, a crítica a tal modelo foi dirigida, sobretudo, à concepção de conhecimento privilegiada por tal racionalidade, ou seja, um conhecimento produzido dissociado da prática dos profissionais. Além dessa crítica, e tomando como referência especificamente o contexto da educação no qual se contemplam as singularidades dos problemas sob as demandas complexas da sociedade, essa dissociação e a hierarquia do conhecimento teórico tornam tal conhecimento inválido devido a sua ineficácia ao ser confrontado com essas condições. Por essa razão, afirmou Pérez- Gómez (1997 p. 99-100):

A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: **complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores**. Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. (PÉREZ-GÓMEZ, 1997, p.99-100) (grifos do autor).

Os problemas enfrentados pelo professor não podem ser solucionados de forma técnica unicamente, pois sua prática não é exata, mas incerta e singular. Isso significa que as soluções nem sempre estão contempladas nas teorias que são exatas ou limitadas em relação à riqueza de elementos constitutivos da prática. A prática pedagógica é, portanto, mais complexa em relação ao que a técnica poderia abarcar.

Diante das limitações dos modelos da racionalidade técnica, Schön (PÉREZ-GÓMEZ, 1997, p 101) propõe uma epistemologia da prática centrada na construção do conhecimento a partir da experiência (prática) do professor. Trata-se de uma epistemologia inspirada nos processos intuitivos e artísticos utilizados por profissionais quando enfrentam problemas singulares. O professor é um profissional entendido como um *prático reflexivo* cuja competência está centrada na:

(...) análise das práticas (...) quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do mundo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem

situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. (PÉREZ-GÓMEZ, 1997, p. 102).

O que informa essa concepção de prático reflexivo é fundamentalmente a noção do conhecimento como sendo prático ou situacional. Schön reconhece a importância do conhecimento prático diante de uma situação-problema; em função das necessidades da prática, mais que conhecimento teórico o profissional deve possuir competência, isto é, um saber-fazer calcado nas suas experiências que lhe permitam desempenhar seu trabalho com eficácia, resolvendo a situação. De acordo com Cortelletti; Ribeiro; Stedile (2002, p.16) não haveria possibilidade de pensar a profissão do professor por outros meios senão a própria prática, tendo em vista que essa:

(...) é uma profissão em que a própria prática conduz à criação de um conhecimento específico ligado à ação e que somente pode ser adquirido por meio do contato com a prática. Assim, a prática, enquanto objeto de reflexão, constitui-se numa fonte de conhecimento por possibilitar ao professor construir uma teoria que a explique.

Isso não significa que tal competência para se formar, tendo como fonte o conhecimento construído na sua prática diária no exercício de sua profissão, aconteça num processo solitário, mas articulado ou mediatizado pelos seus colegas, por outros educadores, pela prática social.

Com base nas estratégias de um profissional competente, isto é, o professor que possui a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um problema desafiador, Schön (1997) identifica três situações que, como expressa Valadares (2002, p. 188), são “elevadas à categoria de conceitos”: o *conhecimento na ação*, a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação*.

O conhecimento na ação é desenvolvido com base na experiência de ensino. Tal conhecimento decorreria não de uma teoria geral, mas sim do levantamento rápido de recursos para responder à situação “desenhando estratégias de intervenção e prever o futuro dos acontecimentos” (PÉREZ-GÓMEZ, 1997, p.102-103). Para isso, utilizam-se a intuição, as analogias, metáforas e até representações, dados, procedimentos de que dispõe o

profissional. É, portanto, um conhecimento tácito, de acordo com Schön (1997), pautando-se nos estudos de Polanyi.

A reflexão na ação consiste em um diálogo com a situação, mas um diálogo que não exige a verbalização do professor acerca da experiência. Ela surge diante de algo que não estava previsto numa situação de aula, por exemplo. Em função desse imprevisto, o professor permite-se compreender a razão por que foi surpreendido, reformulando o problema e, por último, testa sua reformulação por meio de uma questão para checar sua hipótese sobre aquilo que formulou com base na situação (SCHÖN, 1997, p. 83). A reflexão sobre a ação exige a verbalização do docente uma vez que esta se comporta como uma análise dos processos de sua atuação. Segundo o autor, a reflexão sobre a ação consiste, em síntese, numa “ação, uma observação e uma descrição”.

Segundo o entendimento de Schön (1997), a formação do professor voltada para a uma reflexão sobre a ação possibilita duas condições vantajosas ao docente. A primeira condição é que a partir da prática como eixo da epistemologia propõe-se a centralidade do professor no processo pedagógico. Tal centralidade aponta para a valorização do professor como sujeito social e para a possibilidade de autonomia na docência, na produção de conhecimentos, na transformação da prática, deixando de lado, assim, uma posição como “meros implementadores de programas e estratégias desenvolvidas externamente”. (VALADARES, 2002, p. 194). Ou, nas palavras de Pérez- Gómez (1997, p. 106):

Quando o professor **reflete na e sobre a ação** converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. (grifos no original).

O processo reflexivo consolida-se como forma de investigação sobre a prática trazendo à luz da consciência as teorias, as representações que embasam o trabalho do professor, mas que se ocultam sob a forma de *conhecimento tácito* ou *conhecimento prático* (SCHÖN, 1997, PÉREZ-GÓMEZ, 1997). Em outras palavras, por meio de um processo reflexivo sobre a prática

pedagógica, o professor torna-se consciente dos fundamentos teóricos que embasam suas ações (CORTELLETTI; RIBEIRO; STEDILE 2002), para, depois, transformá-las. O que implicaria a segunda condição vantajosa de uma formação reflexiva. Nessa perspectiva, constrói-se um conhecimento eficaz uma vez que tal conhecimento estrutura-se simultaneamente às habilidades e competências, ao saber-fazer, que correspondem, por sua vez, às respostas às reais necessidades de seus dilemas cotidianos vivenciados na prática social.

(...) ao reflectir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação de seu cenário e elabora uma estratégia de acção adequada. As bases do autodesenvolvimento profissional dos professores radicam nesta dinâmica reflexiva (Barrow, 1984). (PÉREZ-GÓMEZ, 1997, p. 106).

Esse conhecimento não menosprezaria, segundo os estudiosos, o conhecimento do aluno calcado nas suas experiências cotidianas — *conhecimento figurativo* (situacional) —, uma vez que, nesse caso, o *saber escolar* (formal) não é a única referência de conhecimento para se pensar o ensino e a aprendizagem. Tomando o conhecimento organizado a partir da situação, a reflexão sobre ação possibilita que o professor constitua uma visão múltipla das formas de representação de conhecimento.

Pérez alerta que existem dois obstáculos que dificultam a legitimação da reflexão na e sobre a ação como orientadora dos processos de formação dos professores e transformação de sua prática: o desconhecimento ou não-reconhecimento da escola sobre as formas espontâneas ou cotidianas de compreensão dos alunos na composição do conhecimento e a epistemologia dominante na universidade:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar à práctica quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o **practicum** quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias. (SCHÖN, 1997, p.91) (grifos no original).

A superação dificuldades principia-se com a comunicação do professor com profissionais que já iniciaram uma prática reflexiva, além do contínuo esforço na construção da própria formação nessa perspectiva. Para Schön (1997), tal superação torna-se importante uma vez que nesse conflito epistemológico, segundo Schön, o que “está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios”. (p. 91).

1.3 Desdobramentos do professor reflexivo:

Borges (2002), Pimenta (2002), Valadares (2002) e Libâneo (2002) apontam algumas críticas à abordagem de Schön. Quando Schön concebeu essa abordagem, não ignorou a existência das questões institucionais, porém essas não foram contempladas como elementos essenciais para a transformação da prática pedagógica. Para isso, Schön argumenta que não está propondo implantar um processo de mudança institucional, pois essa demanda mais tempo que as mudanças centradas na prática.

Como podemos notar, os pressupostos do trabalho do teórico se assentam em práticas reflexivas individualizadas, ou seja, o professor é o responsável por enfrentar os problemas de sua prática pedagógica. Essa proposta reflexiva leva o professor a acreditar que a reflexão sobre a prática possibilitaria por si só as formas de intervenção, de acordo com Libâneo (2002, p. 66). Contudo, isolado, as transformações que o docente pode propor não ultrapassam o limite imediato da sala de aula.

Outra crítica feita ao trabalho de Schön refere-se à ausência de um conteúdo definido para a reflexão ou de uma teoria que ofereça um suporte para tal reflexão. Isso significa que a análise da prática deve acontecer permeada por uma apropriação teórico-crítica que considere o contexto social, político e institucional em que o professor está inserido. Isso para que o docente tenha condições de compreender o seu próprio pensamento. Tendo isso em vista, também se faz necessária uma apropriação de metodologias capazes de orientar, de modificar e de auxiliá-lo a resolver os problemas da prática.

Com base nessas críticas, Smyth, Stenhouse, Zeichner, Giroux (CONTRERAS, 1997), constatando as limitações do autor, revisaram tal abordagem. O conceito de professor reflexivo passará a *intelectual crítico* para

Giroux; para Smyth e Stenhouse, *professor investigador*, e, para Zeichner, professor crítico-reflexivo. Assim, também a reflexão se ampliará para uma reflexão crítica.

Em linhas gerais, o que esses teóricos mantêm em comum é a compreensão da insuficiência da prática reflexiva a partir da própria percepção do professor destituída de qualquer entendimento dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa. Basicamente, a reflexão crítica está embasada no paradigma da Teoria Crítica, especificamente, em Habermas, que propõe a formação do professor como um crítico, a partir da construção de projeto de emancipação e desnaturalização das formas de dominação que constituem as formas de pensar e agir.

Segundo Contreras (1997, p.126-129), Habermas propõe alguns elementos necessários para embasar a crítica e a ação: elaboração de teoremas críticos, organização de processos de ilustração e organização da ação política. Esses elementos habermasianos significam que, para emancipar e produzir transformação na percepção que distorce a consciência dos sujeitos é importante que a teoria funcione como uma forma de desvelamento dessa coerção, mas deve, além disso, integrar um processo de transformação social, vislumbrando possibilidades de ação. Entretanto, para alguns, essa proposta torna-se ingênua já que possui algumas condições para poder ser concretizada, e na ausência dessas constituem as impossibilidades para que tal proposta se firme.

Uma dessas condições é que para ocorrer a transformação, deve haver coesão entre os grupos, uma vontade comum entre os professores; o que nem sempre é possível, pois tal grupo representa uma diversidade de posições ideológicas, mesmo que haja alguns grupos que compartilhem das mesmas ideologias:

No fundo, subjaz aqui o que alguns autores destacaram como uma ingenuidade de muitas das fórmulas dos autores críticos, ao refletir uma tendência de pensar que se pode dar uma unidade de propostas e interesses entre os docentes, somente porque esses seriam conclamados a fazer parte de um grupo relativamente homogêneo só à espera de sua consciência transformadora ser iluminada e despertada. Mas esta ideia

ingênua da possibilidade geral do professorado em trabalhar pela transformação ignora a diversidade de posições ideológicas e de interesses que os educadores representam ⁵. (CONTRERAS, 1997, p.131). (tradução nossa).

Segundo Contreras, mesmo diante da crítica apontada às lacunas e “ingenuidade” de como o pensamento habermasiano seria incorporado na nova abordagem, assim mesmo ele foi adotado para constituição de novas abordagens para formação de professores. Isso ocorreu porque as teorias críticas foram apontadas como as mais capazes em oferecer um embasamento para a formação de professores oportunizando a construção de um modelo de organização de currículos e de relações sociais em sala de aula (p. 63).

O principal argumento usado para isso foi o rechaço sofrido pelas teorias radicais (leia-se Marxismo, por exemplo), as quais, segundo Magalhães (2004), não auxiliaram as escolas a se transformarem, uma vez que suas contribuições não ultrapassaram os limites dos apontamentos acerca das ideologias e da dominação sofrida na escola. Entretanto, contrariando as críticas, ao marxismo estudiosos de universidades brasileiras como Celani, (2004); Magalhães (2004), destacaram-se desenvolvendo a formação crítico-reflexiva de professores articulando novos elementos tal como a linguagem, sob a perspectiva, por exemplo, de teóricos orientados por tal paradigma tal como Vigotski ou Bakhtin. Isso o fizeram sem, contudo, remeter aos princípios ideológicos dos autores citados, o que constitui novos espaços para a crítica tal qual a que fizemos no início deste capítulo.

Não é nosso intuito analisar a abordagem de formação de Professor Crítico-Reflexivo, desdobramento do Professor Reflexivo, porém acreditamos ser necessário destacar que ainda que ela se proponha a atentar para os condicionantes sociais do trabalho do professor, essa abordagem ainda mantém lacuna na sua fundamentação. Isso porque o fato do professor tomar consciência de tais condicionantes não garante a transformação da prática

⁵ En el fondo, subyace aquí lo que algunos autores han señalado como una ingenuidad de muchas de las fórmulas de los autores críticos, al reflejar una tendencia a pensar que puede darse una unidad de planteamientos e intereses entre los docentes, por lo que estos estarían llamados a constituir un grupo relativamente homogéneo solo a la espera de ser ilustrados y despertados en su conciencia transformadora. Pero esta idea ingenua de la disponibilidad general del profesorado a trabajar por el cambio ignora la diversidad de posiciones ideológicas y de intereses que los enseñantes representan(...)

pedagógica, pois esta é reflexo das contraditórias relações sociais. A reflexão, a consciência do professor sozinha não muda a realidade até que haja conjuntamente uma transformação social. Daí a incompletude da abordagem crítico-reflexiva quando entende que essa transformação conjunta pode-se dar a partir da iluminação da consciência do professor acerca da realidade, sem, contudo, atentar para a construção de um de um guia da ação, tal como propõe a epistemologia marxista, para aqui assim, haja uma práxis.

1.4 Dimensões metodológicas:

Nesta seção, nosso intuito é expor as características metodológicas da abordagem aqui estudada. Assim, os trabalhos de Martins (2004) e Souza (2001) auxiliam a esclarecer as bases que estruturam o desenvolvimento e aplicação dessa abordagem no contexto da educação.

O lema “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15) traduz a essência da abordagem de formação do professor reflexivo, que reflete a valorização dada à dimensão pessoal e profissional experienciada pelos docentes. Os métodos de coleta e de interpretação dos dados utilizados nas pesquisas que se ancoram nessa abordagem expressam tal lema. Assim, eles se estruturam visando a contribuir para tal valorização por meio do desenvolvimento de estratégias que visem à autoformação do professor a partir de processos de reflexão: a escrita das autobiografias de professores — as histórias de vidas —, a elaboração de portfólios, diários, fotografias, dramatizações.

Dentro dessa perspectiva estava a pesquisa inicial de doutoramento que propunha a construção de um espaço de escuta. Tal espaço de escuta seria constituído por meio de reuniões nas quais os professores compartilhassem suas experiências por meio de narrativas orais e escritas acerca de seus problemas vivenciados diariamente, procurando organizar sua prática por meio da reflexão na e sobre a ação. Em síntese, a proposta inicial do trabalho colocava como procedimento o espaço de escuta aos moldes da abordagem de formação de professores, de Schön.

Nesta seção exporemos as características tanto da pesquisa de base qualitativa como os processos fenomenológico-hermenêuticos de análise nos quais se fundamenta a abordagem aqui estudada. Martins (2004), a partir de

sua leitura dos trabalhos Bogdan e Biklen (1982), Godoy (1995), Lüdle e André (1986), produziu uma síntese crítica das cinco características básicas de estudos que, segundo ela, são desenvolvidas nas pesquisas qualitativas.

Primeiramente, o foco no ambiente natural diz respeito ao valor dado ao contato do pesquisador com o campo de estudo. Isso porque tais metodologias estão centradas na análise do mundo empírico. Para tanto, recursos como filmagem, fotografias entre outras são utilizados para validar a percepção do pesquisador.

A segunda característica refere-se às descrições presentes nessas metodologias a fim de que os elementos presentes no campo sejam considerados na sua totalidade. Assim, o intuito é que nos dados estejam visíveis as relações com o contexto. A importância dessas relações aponta para a terceira característica, a ênfase no processo. Martins (2004, p. 06) explica que tal ênfase deve-se ao processo como “condição para uma compreensão dinâmica e processual do mesmo”. É no processo que se pode apreender as possíveis várias expressões, sentidos e valores que podem estar implicados no campo.

A quarta refere-se à decodificação dos fenômenos, uma questão basilar para a metodologia qualitativa. Isso porque o interesse é captar a realidade a partir da perspectiva subjetiva. Assim, o fenômeno é apreendido sob a perspectiva do observador, do pesquisador. Desta forma, são conhecidos “os significados que as pessoas atribuem aos fenômenos” (MARTINS, 2004, p.6), ou seja, o intuito é “captar os universos simbólicos tendo em vista o entendimento dos mesmos”.

A última característica diz respeito à natureza indutiva das metodologias qualitativas; sendo tal natureza considerada o seu diferencial em relação às perspectivas positivistas. Tal característica é responsável pelo entendimento da totalidade da pesquisa e define-se em direção às especificidades do fenômeno partindo de questões amplas. Para tanto, não há hipótese ou um pressuposto teórico pré-determinado, mas uma posição teórica aberta aos novos elementos apreendidos no processo de pesquisa.

Retomando a quarta característica da metodologia qualitativa, isto é, a decodificação dos fenômenos, vale apontar que o processo de significação segue os moldes fenomenológico-hermenêuticos. Em linhas gerais, uma

análise fenomenológica produz os significados do fenômeno a partir da descrição daquilo que se passa do ponto de vista do observador, daquele que vive a situação concreta. E isso faz com que a vida cotidiana seja enfatizada para que os usos, hábitos e linguagem de uso comum possam vir à consciência. O mundo só adquire sentido enquanto objeto da consciência. Trata-se, gnoseologicamente, do predomínio da subjetividade na interpretação do fenômeno.

Para essa perspectiva, compreender o mundo não se restringe a um modo de conhecer, mas implica o modo de existência do próprio sujeito. Essa apropriação/construção dos conhecimentos se dá via hermenêutica, que pode ser definida como “indagação ou esclarecimento dos pressupostos, das modalidades e dos princípios da interpretação e da compreensão”. (SOUZA, 2001, p. 35). Assim, para o sujeito existe uma compreensão do mundo articulada à sua experiência e que pode sofrer uma interpretação nova, levando-o novamente a compor sua compreensão do mundo. Epistemologicamente, como uma relação de causalidade entre o fenômeno e as suas articulações com o objeto, o todo e as partes, a essência, o contexto. O processo de interpretação está fundamentado na lógica formal, no raciocínio hipotético-dedutivo e nos princípios da identidade e da não-contradição.

Com base na organização metodológica fenomenológico-hermenêutica da abordagem do professor reflexivo, o sujeito, nessa perspectiva, é empoderado tanto para compreender os conteúdos de sua consciência que se formam na sua relação com o mundo, quanto para transformar seus modos de existência. A existência do mundo, dos objetos, depende, portanto, da sua consciência, o que pode ser sintetizado num “penso, logo existo”, de Descartes.

Para finalizar, neste capítulo, expusemos as características da abordagem do Professor Reflexivo que se propõe a formar um referencial para a formação do professor a partir da construção de uma epistemologia prática. Observamos que, para atingir tal objetivo, essa abordagem toma como pontos essenciais a dicotomização da teoria e da prática com base na valorização da experiência e, na conseqüente, desvalorização da teoria. Estes elementos formam os dados a serem analisados no capítulo III com base na epistemologia marxiana.

Capítulo 2 A epistemologia marxiana e seus fundamentos

Neste capítulo, exporemos as contribuições do paradigma materialista histórico-dialético. Para o materialismo, o mundo empírico representa apenas a aparência de uma essência. Os fenômenos tais como se manifestam aos órgãos sensoriais são representações primárias decorrentes das projeções dos objetos, do mundo na consciência dos homens e desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. Decorre daí a necessidade das mediações teóricas que podem ultrapassar a *pseudoconcreticidade* do fenômeno apontando as múltiplas determinações desse real.

Estão articuladas a esse paradigma, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. De maneira sucinta, pensando a escola, o foco do olhar analítico a partir dessas propostas consiste em defender a produção de contextos de formação nos quais os sujeitos se apropriam e reproduzem conscientemente o saber historicamente produzido, isto é, desenvolvem suas máximas potencialidades, e, com isto, humanizam-se. Entretanto, com o capitalismo, que impõe contradições à sociedade contemporânea, essas propostas evidenciam as impossibilidades de a escola oferecer tais contextos de formação para uma real socialização do saber à medida que tais contradições afastam o sujeito das condições que o humanizam.

Partindo de tal paradigma, pretendemos analisar os limites da abordagem de formação do professor reflexivo como fundamento teórico-filosófico para a produção de um espaço de escuta produtor de conhecimento e transformação da prática pedagógica do professor. Essa abordagem era a base do projeto inicial de pesquisa, conforme explicado anteriormente.

Neste capítulo II, para atender ao problema da pesquisa, traçamos um percurso teórico partindo de uma compreensão de ser humano, do que é o Homem, compreendendo seu processo de humanização como sócio-histórico, e o trabalho, atividade vital humana, como atividade deflagradora do processo desta humanização. Para isso, utilizamos as categorias propostas por Márkus (1974): *trabalho (objetivação), socialidade, consciência, universalidade e liberdade*. Na sequência, discutimos a formação da individualidade, o lugar da educação escolar no processo de humanização dos indivíduos e, por fim, a epistemologia marxiana como filosofia da práxis.

Finalizando, a partir das mediações teóricas, o intuito é orientar a análise do problema desta pesquisa. Por meio da teoria, dirigimos um olhar para o real e suas múltiplas determinações, ou seja, partimos da materialidade do fenômeno (por exemplo, o trabalho do professor, as condições objetivas desse trabalho), para chegar a um entendimento da sua atividade, e, com isso, às possíveis razões que impediram a formação de um espaço de reflexão que se propunha a uma busca pela transformação do professor de modo que respondesse às demandas vivenciadas por ele na prática pedagógica.

2.1 O processo de humanização

2.1.1 Trabalho e humanização

Partindo da concepção marxista, para compreender o ser humano, algumas obras foram selecionadas como referência, tendo como principal contribuição, as categorias utilizadas por Márkus (1974): trabalho, consciência, socialidade, universalidade, liberdade.

De acordo com a concepção adotada para fundamentar esta pesquisa, para se compreender as relações que se constroem entre os indivíduos, antes é necessário partir de uma definição do homem. Para tanto, não é possível dissociar tal definição de sua relação como o meio social em que esse vive, uma vez que os processos que o tornam um ser pertencente ao gênero humano se dão no intercâmbio com o meio natural e social.

O **homem** é imediatamente **ser natural**. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, em parte, dotado de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural **ativo**; estas forças existem nele como disposição e capacidades, como **instintos**, em parte, como ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, é um ser que padece, condicionado e limitado, tal qual o animal e a planta, isto é, **os objetos** de seus instintos existem exteriormente, como objetos independentes dele; entretanto, esses objetos são **objetos** de seu **carecimento**, **objetos** essenciais, imprescindíveis para a efetuação e confirmação de suas **forças essenciais**.(MARX, 1989) (grifos do autor).

Márkus (1974, p. 08) afirma que Marx não se ocupou diretamente do processo genético do homem, o que lhe custou alguns desentendimentos com outros teóricos em relação aos seus estudos. Esses entendiam que Marx concebia o processo evolutivo, a antropogênese, como um processo à parte da essência humana. No entanto, o excerto acima citado demonstra que Marx

entende que o homem é um ser natural material, e que ele só pode existir por meio de seu constante intercâmbio ou metabolismo com a natureza.

Tal metabolismo é dado na sua atividade vital, o trabalho. Desta forma, o desenvolvimento do indivíduo é entendido como não apenas um processo de amadurecimento das estruturas biológicas, mas como um fenômeno histórico e social. Por essa razão, o ser humano torna-se humano não porque *apenas* pertence à espécie humana, mas sim porque se apropria daquilo que foi produzido pelos seres humanos historicamente. O homem, nesse paradigma, é compreendido como resultado da atividade humana social e histórica.

Além de outros estudiosos que se lançaram à formação de uma psicologia — a psicologia da atividade —, que contempla a constituição humana como síntese das determinações sociais, destaca-se o trabalho de Leontiev. Leontiev (1978a) entende o psiquismo humano a partir de uma visão historicizadora. Dito de outra forma, o desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos depende da vida e da atividade social dos indivíduos. Para o autor, as mudanças, ao longo do desenvolvimento sócio-histórico, produzem alterações na sociedade e na vida material dos seres humanos, deflagrando por sua vez transformações na consciência e no comportamento humano.

Marx & Engels (1989,p.13), na *A ideologia Alemã*, afirmam que:

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com **o que** eles produzem quanto com a maneira **como** produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (grifos do autor).

Para que o homem se desenvolva, a atividade de trabalho é fundamental, pois foi a partir da atividade de trabalho que o desenvolvimento do homem deixou de se submeter às leis biológicas e, paulatinamente, passou a ser regido pelas leis sócio-históricas.

Marx (1984, p. 153) define trabalho como:

uma atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana, e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida,

sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

Pode ser considerada atividade de trabalho, a fabricação dos utensílios, a criação dos instrumentos, sendo tais instrumentos (além dos instrumentos não materiais como os hábitos, os valores) entendidos como a chave para compreender a humanização. Os instrumentos criados por meio de tal atividade, e não a herança biológica hereditária, são essenciais porque possuem a propriedade de absorver e fixar a cultura material e intelectual da humanidade.

No entanto, é com o instrumento psicológico, o signo, sendo a linguagem verbal⁶ elemento essencial nesse processo, que foi deflagrado um grande salto nesse desenvolvimento. É com a linguagem que se dará o desenvolvimento dos processos mentais superiores: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização, pensamento abstrato e comportamento intencional (GONÇALVES, 1998, p.177-179). Por meio da linguagem, o pensamento humano passa a poder operar com objetos mentalmente. Com isso, foi possível transmitir e conservar com mais precisão e por mais tempo as informações e o conhecimento.

É, então, por meio da atividade, o trabalho, e da linguagem que se dá no indivíduo um processo de humanização crescente no qual a experiência sócio-histórica foi sendo construída e apropriada pelas gerações seguintes. Nesse processo de humanização a herança biológica tem seu papel. Entretanto, o biológico não é o vetor principal para que o ser humano alcance o seu desenvolvimento psíquico. É por esta razão que Leontiev (1978a) afirma que “alguns milênios de história social fizeram mais neste domínio do que centenas de milhões de anos de evolução biológica dos animais”.

Para se humanizar, é necessário que o indivíduo aproprie-se dos instrumentos como a linguagem, dos usos e costumes e dos objetos que são produtos da atividade humana construídos no processo histórico social. Para que se apropriem destas aquisições, é preciso que os seres humanos façam destes produtos da cultura *‘órgãos da sua individualidade’*, isto é, tornem suas

⁶ Mais à frente, discutiremos a importância da linguagem na formação da consciência humana.

aptidões esses resultados da cultura. Como as aquisições do desenvolvimento histórico não são dadas aos seres humanos nos fenômenos objetivos da cultura (LEONTIEV, 1978a, p. 272), é graças à mediação das gerações anteriores e à atividade do sujeito que isso se torna possível. Diante da necessidade de comunicação com outras gerações precedentes, a humanização é um processo de educação, mesmo que essa educação se realize sem que haja uma consciência de quem media esse processo ou de quem se educa. A mediação torna-se fundamental ao ser humano uma vez que:

os **sentidos** do homem social são **distintos** dos do não social. É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade **humana** subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os **sentidos** tornam-se capazes de gozo humano (...) Por isso não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor) (...) A **formação** dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. A objetivação da essência humana, tanto no seu aspecto teórico como no aspecto prático, é, pois, necessário, tanto para tornar **humano** o sentido do **homem**, como para criar o **sentido humano** correspondente à riqueza da essência humana e natural. (MARX, 1989, p. 178 apud Duarte, 1999, p.50) (grifos no original).

As aptidões e as habilidades para a música, para a estética, entre outras, não estão contidas no cérebro humano, mas este foi preparado ao longo da história para formar aptidões, os talentos individuais. Isso implica afirmar que a formação, a qualidade e a amplitude da percepção humana (audição, visão, olfato, tato, paladar) são um efeito do processo de humanização e, este, só se dá frente ao processo de apropriação dos conhecimentos sócio-historicamente acumulados.

Tal apropriação é possível graças à mediação exercida pelos signos os quais possibilitam ao ser humano conhecer o mundo e comunicar suas experiências na construção do universo sócio-cultural. Diante dessa propriedade, como já dissemos, quando a atividade humana passou a ser mediada por instrumentos psíquicos, tais como os signos, houve um salto no desenvolvimento humano.

2.1.2 Socialidade, universalidade e liberdade

A socialidade se refere a toda relação que cada indivíduo mantém com o gênero humano na medida em que, ao se relacionar e apropriar-se dos instrumentos e objetos da cultura, insere-se na sociedade, e objetiva-se como um ser genérico. E é por meio de tal apropriação/objetivação que se desenvolvem as propriedades que o tornam esse ser genérico.

As capacidades, as necessidades, as formas de mudança, etc. objetivadas na realidade social-material convertem-se, por meio da apropriação, em elementos intrínsecos, em conteúdo, do ser humano, do indivíduo, e a individualidade concreta especificamente humana não se origina senão por meio da participação ativa no mundo produzido pelo homem, através de uma determinada apropriação desse mundo. (MÁRKUS, 1974, p.31).⁷ (tradução nossa).

Para Marx, de acordo com Márkus, ao abordar a sociabilidade, na base das relações sociais estão as relações sociais de produção.

As apropriações convertem-se em produtos de sua individualidade em consequência da sua atividade, da sua participação ativa no mundo. Assim, em determinadas fases históricas ou em determinadas classes, certas condições sociais e suas correspondentes formas de vida podem constituir impedimentos para que o indivíduo possa constituir-se. Desta forma, é possível compreender que a evolução da individualidade ocorre sempre em diálogo entre o homem e o mundo, entre a atividade objetual e a atividade social (MÁRKUS, 1974, p.32).

Por esta razão, a formação de cada indivíduo é um duplo processo. O indivíduo para se tornar pertencente ao *gênero humano* apropria-se das características humanas construídas ao longo do processo histórico, mas é de maneira singular que ele objetiva aquilo de que se apropriou o que configura a formação da sua *individualidade*.⁸

⁷ Las capacidades, las necesidades, las formas de tráfico, etc. objetivadas en la realidad social-material se convierten, por su apropiación, en elementos intrínsecos, de contenido, del ser humano del individuo, y la individualidad concreta específicamente humana no se origina sino a través de la participación activa en el mundo producido por el hombre, a través de una determinada apropiación de éste.

⁸ À frente discutiremos as diferenças da individualidade constituída sob condições alienantes e sob condições humanizadoras.

(...)Minha existência é atividade social... O indivíduo é o ser social. Por isso sua manifestação vital, ainda que não se apresente na forma imediata de uma manifestação comunitária, realizada junto com outros seres humanos – é manifestação da vida social. (MÁRKUS, 1974, p. 28).(tradução nossa).

Mesmo quando um indivíduo está sozinho⁹, a sua atividade é mediada pela cultura recebida pelas gerações precedentes Conforme visto até aqui, cada indivíduo aprende a ser um ser humano por meio da atividade que desenvolve, e esta é sempre social. Logo, o trabalho, como atividade vital, é elemento essencial em todos os aspectos da vida humana, pois, ao longo do processo histórico, ele possibilitou o deflagrar do desenvolvimento sócio-histórico.

Satisfazendo as suas necessidades, os homens vão a cada geração produzindo e aprimorando o mundo de objetos, e estes criam novas necessidades e estimulam outras produções. O mundo objetivo, estimulado nesse processo, se enriquece, afetando, por sua vez, a atividade humana a qual reflete o desenvolvimento desse mundo. É nesse processo que a atividade tornou-se cada vez mais universal à medida que cada indivíduo de diferentes comunidades pôde se apropriar dos saberes que a humanidade produziu historicamente. Por meio dessa apropriação (dos saberes encarnados nos objetos e nos instrumentos) deflagrou-se uma distribuição dos saberes.

Esse processo de universalização principiou com o desenvolvimento das forças produtivas, com o advento do capitalismo. Trata-se, segundo Duarte (1999, p 162), da passagem das sociedades naturais ou sociedades pré-capitalistas para a sociedade capitalista, uma sociedade *puramente social*.

Sociedade puramente social implica indivíduos que, diferentemente das sociedades naturais, não formam uma unidade natural com as condições da sua existência. Segundo o autor, nas sociedades naturais, o sujeito não objetivava as apropriações adquiridas na sua comunidade como sendo traços da sua individualidade. Isto ocorria porque ele não se distinguia da sua comunidade, pois havia uma identificação espontânea com a sua socialidade,

⁹ (...) mi próprio existir es actividad social... El individuo es el ser social. Por eso su manifestación vital- aunque no se presente en la forma inmediata de una manifestación comunitária, realizada junto con otros – es manifestación de la vida social.”(MÁRKUS, 1974, p. 28)

uma vez que fazia dela um pressuposto natural da sua existência. Isto significa que em tais sociedades não havia, para o sujeito, a possibilidade de uma consciência acerca da sua individualidade, pois a forma como se dava a relação com a comunidade limitava a formação de tal individualidade.

O posterior desenvolvimento das forças produtivas possibilita uma produção autônoma dos indivíduos isolados, não regulada por vínculos comunitários imediatos; mas esse desenvolvimento propriamente não é possível senão por meio da divisão do trabalho e a troca, fato de que os homens produzem uns para os outros, pelo fato de que seus produtos se complementam reciprocamente(...).(MÁRKUS, 1974, p. 28) (tradução nossa)¹⁰.

Segundo Márkus, com o desenvolvimento das forças produtivas, é rompida a unidade natural entre indivíduo e a comunidade e as formas de produção. Nesse sentido, o significado histórico desse rompimento tem seu aspecto humanizador na medida em que derrubou os muros das possibilidades limítrofes impostas pelas sociedades naturais, concernentes à produção material, à reprodução social e à reprodução do indivíduo (DUARTE, 1999, p. 168). Com desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, passa a existir um excedente de produção que pode ser comercializado com outras comunidades. Com isso, cria-se também o mercado mundial, universalizando as relações sociais, os produtos, as necessidades e os modos de consumo (GONÇALVES, 1998).

Cada vez que o indivíduo apropria-se desses produtos, apropria-se também das propriedades intelectuais, do conhecimento de outras sociedades ali em repouso no objeto, havendo, então, uma universalização das funções histórico-sociais desses produtos. Com essa possibilidade de “intercâmbio” dos conhecimentos gerados a partir da atividade humana, o trabalho, são geradas novas necessidades que orientam a atividade e que deflagram uma constante mudança do homem como ser social.

¹⁰ El ulterior desarrollo de las fuerzas productivas posibilita una producción autónoma de los individuos aislados, no regulada por vínculos comunitários inmediatos; pero ese desarrollo mismo no es posible sino por el de la división del trabajo y el del intercambio, hecho de que los hombres producen *los unos para los otros*, por el hecho de que sus productos se complementan reciprocamente(...)

Se o trabalho constitui o ser do homem, então, o homem é essencialmente um ser natural universal, tanto no sentido de que é potencialmente capaz de transformar em objeto de suas necessidades ou de sua atividade todos os fenômenos da natureza quanto no sentido de que chega a sê-lo também de assumir em si e irradiar de si todas as 'forças essenciais' da natureza, isto é, ele é capaz de adaptar gradativamente sua atividade à totalidade das leis naturais e, conseqüentemente, de alterar progressivamente seu próprio contexto. (MÁRKUS, 1974, p. 19) (tradução nossa)¹¹.

A liberdade está intrinsecamente vinculada à universalidade, pois a natureza específica humana vai se revelando à medida que o ser humano se supera, tornando-se livre dos limites biológicos, físicos transcendendo o seu presente. Martins (2001) citando Teixeira (1999)¹² aponta que este entende a liberdade representada como possibilidade humana transformadora da natureza pelo conhecimento como meio do homem *poder* "mover-se mais livremente na direção da realização de suas finalidades, firmando-se como ser consciente, menos aprisionado por determinações naturais, enfim, enquanto (sic) ser genérico" (p. 68). Essa possibilidade não é de modo algum criação subjetiva, mas realidade concreta apreendida. A liberdade é, para Martins, um produto da práxis real humana.

É preciso considerarmos, no entanto, que a universalidade caracteriza uma tendência do processo histórico do gênero humano e, que, sob relações sociais alienadas, não se efetiva na vida dos indivíduos. Esta também é uma consideração a ser feita com relação à categoria *liberdade*, uma vez que esta não se efetiva sob condições sociais alienadas e alienantes (DUARTE, 1999, p 93). Duarte explica que a formação da universalidade e da liberdade exige a criação de condições objetivas e subjetivas.

Essas condições foram sim formadas no capitalismo, como visto acima, mas de forma alienada. Assim, a universalidade realizou-se através da

¹¹ Si el trabajo constiuye el ser del hombre, entonces el hombre es esencialmente un ser natural universal, tanto en el sentido de que es pontencialmente capaz de transformar en objeto de sus necesidades o de su actividad todos los fenômenos de la naturaleza cuanto en el sentido de que llega a serlo también de asumir em sí e irradiar de si todas las "fuerzas esenciales" de la naturaleza, esto es, capaz de adaptar crecientemente su actividad a la totalidad de las leyes naturales y, consiguientemente, de alterar con penetración cada vez mayor su próprio entorno en expansión progresiva

¹² TEIXEIRA, P.T.F. A Individualidade Humana na obra Marxiana de 1843 a 1848. In: *Ad. Hominem 1, - Revista de Filosofia/Política/Ciência da História. Tomo I – Marxismo*. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 174-246, 1999.

universalização das relações capitalistas alienadas na vida dos indivíduos, mas não à altura de uma universalidade e liberdade alcançadas pelo gênero humano. Para que essas categorias tornem-se atributos da individualidade livre e universal da vida de todos os indivíduos, há a necessidade da transformação das relações “naturais”, as relações sociais *em-si*, em relações sociais para-si. O que significa uma abolição-superação das relações capitalistas alienantes que deflagram o alijamento dos indivíduos que, submetidos a essas relações, estão privados de uma vida à altura das possibilidades máximas que o gênero humano criou.

2.1.3 O trabalho sob condições alienantes

A consciência necessária para que uma atividade seja desenvolvida não é o que garante uma relação para-si do indivíduo com as apropriações humano-genéricas, com a genericidade humana. Há que se considerar como ele se apropria dessas objetivações, qual o sentido que elas constituem. Para que elas tendam para a humanização ou alienação, dependerá das relações sociais em que se realizam e da maneira como o sujeito se relaciona com elas. Sendo estas alienantes para o indivíduo, assim também será a constituição da consciência.

Como visto, a linguagem é a nossa via de acesso ao mundo e à construção do pensamento, e, graças a ela, a consciência é estruturada. Considere-se que a palavra se concretiza como signo ideológico, pois de acordo com Bakhtin (2006, p, 33), onde está o signo, encontra-se também o ideológico. Assim, se por um lado, o signo permite esse salto no desenvolvimento psíquico humano tornando a atividade consciente, por outro lado, como assinala Bakhtin (2006, p. 32), todo signo, sendo ideológico, “não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra.”

A consciência, para o teórico, é um fato sócio-ideológico, só adquirindo “forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN, 1995, p.35 apud GONÇALVES, 2001, p.30). Assim, segundo o Autor, o signo pode “distorcer a realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico.” Isto significa que o signo, sendo

ideológico, é o reflexo das estruturas sociais; logo, a consciência do indivíduo está atrelada às características de sua orientação social de tais estruturas.

A linguagem, em ligação com as estruturas sociais reflete para o indivíduo os valores de tais estruturas, refletem as práticas sociais às quais ele está envolvido. Esse indivíduo apreende os significados dessa realidade objetiva para o seu mundo subjetivo, na sua consciência. Se tais valores implicados nas estruturas sociais, nas práticas sociais não se dirigirem ao encontro da formação de um indivíduo rico de necessidades, desenvolvendo a sua crítica, as suas potencialidades máximas, o indivíduo estará diante de processos que tendem para a alienação, isto é, processos que o impedem da construção da crítica (ou consciência de sua consciência) e, que, por sua vez, o alijam de uma formação humano-genérica. Por esta razão, o signo é onde se expressa a luta de classes (BAKHTIN, 2006, p. 47), pois, dependendo da realidade em que o indivíduo se insere, os valores, os hábitos, os pensamentos de determinada classe estarão expressos na linguagem, sob a forma da significação.

Em relação à atividade vital humana fizemos duas afirmações que exigem reflexão mais vertical pela essencialidade que assumem na compreensão de nosso objeto de estudo: o trabalho é atividade humanizadora, e a consciência, uma condição fundamental para que o homem possa se constituir como pertencente ao gênero humano. Há uma relação de mútua influência entre atividade e consciência. A atividade humana é consciente na medida em que, para se objetivar, precisa ser previamente planejada, dirigida idealmente para um fim, e isso só pode ser efetivado a partir da mediação da consciência que estabelece ligações entre as ações, às necessidades e motivos do indivíduo para executar uma atividade.

É tal mediação da consciência que precede a efetiva transformação concreta da realidade seja ela natural ou social e, desta forma, a atividade social humana é “ação material consciente e objetiva, ou seja: é práxis.” (MARTINS, 2001, p. 54). De acordo com a pesquisadora, a práxis é uma atividade onde há a coincidência entre o processo de transformação da realidade e do próprio sujeito à medida que este atua sobre o mundo. A prática é o fundamento da verdade e finalidade da teoria. É, portanto, da prática que se origina a teoria.

Entretanto, a práxis só era possível nas sociedades mais primitivas, pois a atividade vital, o trabalho, era fundada numa interdependência entre os membros da comunidade. Assim, numa atividade voltada para a agricultura, a caça, para que a atividade fosse realizada, todos os membros deveriam cooperar com ações específicas distribuídas a partir de uma elementar divisão técnica e social do trabalho. Tal divisão estava orientada para a satisfação da necessidade de toda a comunidade, ou seja, para a sobrevivência dela.

Naquela sociedade primitiva, o resultado da atividade correspondia a todos os membros. Logo, a divisão social do trabalho não impunha uma barreira entre o desenvolvimento humano genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos. Deste modo, havia uma unidade entre a consciência e a experiência dos indivíduos na sua atividade de trabalho, ou seja, chegava-se a uma atividade a partir de uma relação consciente com a teoria que orientava o pensar e o agir de cada indivíduo. A prática e a teoria uniam-se, e, portanto, havia nessa articulação uma práxis (SILVA, 2007, p. 20-21).

No contexto da sociedade contemporânea capitalista, diferentemente ocorrerá, isto é, não há, como tendência geral, uma configuração de práxis tendo em vista a propriedade privada e a divisão social do trabalho: trabalho intelectual e trabalho braçal. O trabalho, nesse contexto, não se apresenta como fundamento ontológico do ser humano. Ao contrário, esse trabalho se torna uma atividade que aliena o trabalhador de si próprio e do gênero humano¹³, uma vez que, com a propriedade privada e com a divisão social do trabalho, há, por consequência, um desenvolvimento tecnológico e científico da humanidade, e, no entanto, o desenvolvimento do indivíduo não está aí inscrito.

O indivíduo está alijado do progresso no contexto capitalista. A alienação a que indivíduo se submete aí obstaculiza a construção de uma consciência e uma existência livre e universal. Isso porque a sua consciência estrutura-se na atividade vital, o seu trabalho, que, por sua vez é realizado em relações sociais alienantes para esse indivíduo. A sua consciência reflete, pois, as relações sociais alienantes a que está submetido. Não há, assim, a

¹³ Mais à frente, detalhadamente explicitamos isso na seção que trata do trabalho alienado

possibilidade de práxis nessas relações nas quais o significado do trabalho está destoante do sentido que esse trabalho pode adquirir para o indivíduo.

Até aqui apontamos a relação da atividade do trabalho no desenvolvimento ontogenético do ser humano apenas tangenciando o trabalho quando desenvolvido em condições alienantes. Tendo em vista que esse ponto é essencial para as reflexões tecidas nesta pesquisa, passamos a refletir sobre o modo como se dá o trabalho. Antes de tudo, destacamos que o *trabalho*, que foi tratado até este momento como elemento humanizador, é aquele tomado dentro do paradigma marxista como uma *atividade imediatamente genérica* (HELLER, 1977, p. 123). Tal conceito não inclui o trabalho como *ocupação cotidiana*, isto é, *emprego*. De acordo com a autora, o primeiro deriva da especificidade ontológica do trabalho, o segundo não ultrapassa a cotidianidade. É o trabalho cotidiano tomado como emprego que se aborda nesta seção, visto que é produzido no contexto capitalista, produtor da alienação.

O trabalho, como atividade vital humana, é elemento fundamental no processo de apropriação e objetivação humana. Mas na história, com a constituição do capitalismo, com o desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho toma outra proporção com a divisão social do trabalho. Há uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual. Com isso, há uma especialização do trabalhador que realiza tarefas bastante limitadas, repetitivas e mecânicas:

(...) a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência (...). (MARX & ENGELS, 1989,p. 29).

Com a divisão social do trabalho, a atividade não é dividida voluntariamente, tal divisão se constitui com prejuízo para os que não estão na esfera intelectual. Essas tarefas por sua vez restringem o desenvolvimento das potencialidades humanas no trabalhador, uma vez que delimitam quais capacidades o indivíduo pode desenvolver para que as mesmas sejam desempenhadas. Não é difícil concluir que tais capacidades restrinjam-se às mais simples, monótonas e menos desafiadoras à capacidade de aprender do

indivíduo. Contudo, certamente, elas são versáteis, principalmente nos dias atuais a fim de que os trabalhadores possam inserir-se no mercado de trabalho, onde é imposta a necessidade de que eles se adaptem às rápidas e exigentes demandas proporcionadas pelas mudanças tecnológicas.

O contexto de trabalho capitalista não permite que o trabalhador esteja consciente da totalidade da confecção daquele produto, tampouco da finalidade; não sabe, pois, nem para quê nem para quem produz. A capacidade que ele deposita no produto de seu trabalho não lhe pertence, mas, ao capitalista. O trabalho realizado sob tais circunstâncias de alienação deforma o indivíduo transformando-o numa máquina produtora de mais-valia.

Oliveira & Quintaneiro (2002, p.47) explicam, com base em Marx (1975), que existe um tempo de trabalho necessário no qual é gerado o equivalente ao seu salário e que compreende os fatores consumidos no processo produtivo e, existe o tempo de trabalho excedente, valor que não é pago ao trabalhador, mas que é somente apropriado pelo proprietário do capital. Esse valor excedente, a mais-valia, permite a acumulação crescente, o lucro, correspondendo, por sua vez ao grau de exploração da força de trabalho pelo capital.

Na sociedade capitalista é apregoada a ideologia da igualdade. Amparada nessa ideologia, o trabalhador vende sua força de trabalho ao empregador como sendo equivalente ao salário que este lhe pagará. Tal igualdade aliada à alienação a que o trabalhador é submetido no trabalho impede que ele tenha consciência desse processo de exploração. Por esta razão a exploração pode ser exercida pelo capitalista, pois, necessitando sobreviver, o trabalhador toma as condições existentes como sendo naturais.

Nessas condições, o produto do trabalho não corresponde às necessidades do trabalhador, mas às do capital. Isso significa que o produto do seu trabalho não é tomado como resultado da *sua* atividade, mas é estranho ao trabalhador. Para o trabalhador, o produto do seu trabalho não vai ao encontro da produção da sua universalidade, mas, como produto do capital, o produto do seu trabalho se converte em uma força estranha que o subjuga, como afirmam Marx & Engels (1989, p.29).

Marx & Engels explicam que isso acontece porque as forças e capacidades empregadas nos produtos, pelos indivíduos coletivamente,

pertencem aos trabalhadores, entretanto, eles as percebem não como suas, uma vez que a cooperação não é voluntária, mas como algo superior que a eles se opõem. A consequência dessa percepção é que, de atividade vital, o trabalho passa apenas a ser um meio de vida, ou seja, serve unicamente para manter a sobrevivência por meio da aquisição de salário. Desarticulado do significado social, o trabalho em condições alienantes converte-se em mortificação ao indivíduo, em algo que o torna submisso, escravo e arruína seu espírito.

Conforme MARX (1975, p. 75 apud OLIVEIRA & QUINTANEIRO, 2007), a atividade vital

(...) não é para ele mais do que um meio para poder existir. Ele trabalha para viver. O operário nem sequer considera o trabalho como parte de sua vida, para ele é, antes, um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria por ele transferida a um terceiro. Por isso o produto de sua atividade não é tampouco o objetivo dessa atividade. O que o trabalhador produz para si mesmo não é a seda que tece, nem o ouro que extrai da mina, nem o palácio que constrói. O que produz para si mesmo é o salário, e a seda, o ouro e o palácio reduzem-se para ele a uma determinada quantidade de meios de vida, talvez a um casaco de algodão, umas moedas de cobre e um quarto no porão. E o trabalhador que tece, fia, perfura, torneia, cava, quebra pedras, carrega etc. durante doze horas por dia – são essas doze horas de tecer, fiar, torner, construir, cavar e quebrar pedras a manifestação de sua vida, de sua própria vida? Pelo contrário. Para ele a vida começa quando terminam essas atividades, à mesa de sua casa, no banco do bar, na cama. As doze horas de trabalho não têm para ele sentido algum enquanto tecelagem, fiação, perfuração etc., mas somente como meio para ganhar o dinheiro que lhe permite sentar-se à mesa, ao banco do bar e deitar-se na cama.(...)

O trabalho alienado mantém uma aparência de atividade, pois há um esvaziamento do seu significado — atividade por meio da qual o homem desenvolveria suas capacidades e apropriar-se-ia das **máximas** possibilidades que o gênero humano criou. Nisso configura-se a alienação, uma vez que o indivíduo tem a sua liberdade cerceada ao privar-se da apropriação dessas possibilidades máximas. Essas possibilidades existem no plano social global, mas não existem para o indivíduo. Por conseguinte, enquanto a humanidade evolui, o indivíduo é mantido afastado das objetivações que ele mesmo possibilitou por meio de seu trabalho.

O indivíduo alienado fica reduzido de homem a uma “atividade abstrata sem sentido e a um estômago”, como expressa Marx (1975). Segundo o teórico, o homem iguala-se ao animal, pois só se sente livre em suas funções como as que podem exercer os animais (comer, dormir e reproduzir) e, “em suas funções humanas sente-se animal”, conforme Marx (1975). Portanto, ao invés de humanizar, esse trabalho desumaniza o homem.

A alienação é, em síntese, uma contraposição entre o ser humano e a existência humana (MÁRKUS, 1974, p. 60). A abolição da alienação é a superação dessa contraposição criando possibilidades de uma evolução histórica por meio das quais as riquezas, o desenvolvimento geral da sociedade e o estágio evolutivo da humanidade estejam em consonância com o estágio de desenvolvimento dos indivíduos. Assim, a universalidade e a liberdade do gênero humano seriam expressas diretamente na vida do indivíduo (MÁRKUS, 1974, p. 62), o que significaria, para o indivíduo, sair do reino da necessidade para o reino da liberdade.

2.2 A formação da individualidade

2.2.1 Construção histórico-social do indivíduo

Para a epistemologia marxiana, há uma intrínseca relação entre o desenvolvimento histórico-social humano e a formação do indivíduo, que se dá numa dinâmica de apropriação e de objetivação.

Cada indivíduo, para se constituir como pertencente ao gênero humano, precisa inserir-se na história, ou seja, apropriar-se dos objetos e dos elementos da cultura e se objetivar nela. Isso significa que cada indivíduo precisa compreender a lógica do funcionamento e fazer uso desses objetos incluindo os elementos da cultura como a linguagem, a arte, a ciência, para, assim, apropriar-se das qualidades neles em repouso e fazer deles órgãos da sua individualidade, isto é, fazer das apropriações das objetivações suas aptidões.

No entanto, não estão determinados quais serão os componentes que cada indivíduo se apropriará no decurso de sua vida, pois isso dependerá do seu meio social, do lugar que ocupa nesse meio e da atividade que realiza, que podem limitar ou ampliar as possibilidades de desenvolvimento de cada indivíduo.

Duas características das objetivações humanas (objetos e elementos da cultura) tornam essa dinâmica fundamental na formação histórico-social da individualidade humana: a capacidade de sintetizar a atividade humana e sua propriedade educativa. Em relação à primeira, no caso dos instrumentos linguísticos, quando um indivíduo apropria-se da palavra - da linguagem -, com isso, está apropriando-se dos conhecimentos, das ideias, dos valores desenvolvidos historicamente, e que estão impregnados no idioma sob a forma de significado. O mesmo se pode afirmar acerca dos utensílios, ou seja, também sintetizam a atividade humana. Cada vez que o indivíduo utiliza-se desses instrumentos precisa apropriar-se da lógica de funcionamento desses instrumentos e, com isso, ele estará reproduzindo os traços essenciais da atividade humana que neles estão acumulados.

Em relação à segunda, com base no Desenvolvimento do Psiquismo, de Leontiev, Duarte (1999) expõe que tal apropriação-objetivação não é resultado da pura relação do indivíduo com o objeto, mas de uma relação mediada por outros indivíduos: pela família, pelos amigos, pela igreja, pela escola, enfim, pelos grupos aos quais o indivíduo tem acesso. Isso significa que formação do indivíduo se dá num processo de educação formal e consciente, como no caso da escola, e/ou espontânea, caso dos outros contextos tais como a família.

A dinâmica da apropriação e objetivação acontece mediada pelos grupos sociais, mas também é mediadora, uma vez que, como visto, medeia a relação entre o indivíduo e a história. Com isso, tal mediação forma a subjetividade humana situando-a histórica e socialmente, uma vez que as faculdades humanas (o ouvido musical, o olhar estético) são frutos do desenvolvimento de uma essência humana, de um processo de humanização dos sentidos do homem. Isso porque as aptidões humanas não são transmitidas hereditariamente e não estão fixas nos órgãos da morfologia humana, mas podem ser formadas pelos órgãos funcionais, que surgem como neoformações, dependendo das condições, dos estímulos que os indivíduos recebem no decurso de sua vida (DUARTE, 1999, p.49-52).

Duarte alerta para a essencialidade da educação escolar, nesse sentido, uma vez que a escola pode conceber a formação do aluno com vistas ao desenvolvimento de seus órgãos funcionais quando promove o desenvolvimento de novas aptidões, ou pode cercear seu desenvolvimento

concebendo sua aprendizagem circunscrita à sua maturidade biológica. O que implica, como dito acima, que a formação da sua individualidade pode ser construída com base em premissas e processos que o distanciam do desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

Vale destacar que a formação de cada indivíduo não é uma determinação passiva da sociedade, mas uma formação que só pode ser dada a partir da própria atividade desenvolvida pelo sujeito. Isso implica afirmar que cada indivíduo não é assujeitado ao conteúdo existente em seu entorno social.

O homem não é pura passividade, não é a replicação de seu contexto material e social. (...) os elementos de seu contexto não se convertem em momentos intrínsecos de sua individualidade, senão na medida em que os *apropria*, isto é, os transforma resultado de sua atividade. (MÁRKUS, 1974, p.31) (grifo no original) (tradução nossa)¹⁴.

Cada indivíduo representa uma particular forma da socialidade humana; logo, o modo como se dá a formação de sua individualidade depende de como é desenvolvida a sua atividade de apropriação, uma vez que é constituída em âmbitos pelos quais perpassam valores contraditórios (DUARTE, 2001a). Assim, primeiramente, é preciso contemplar de que forma se deu e tem se dado desenvolvimento histórico da humanidade para entender a formação do indivíduo como reflexo e como re-elaboração da realidade que o cerca.

Como já apontamos em vários momentos deste capítulo, o capitalismo é o contexto no qual a formação do gênero humano tem se dado. Se o capitalismo é o contexto dessa formação, logo, tal formação tem ocorrido em meio às relações sociais de dominação de classes e grupos sobre outras classes e outros grupos (Duarte, 2001a). A consequência da dominação de uma classe sobre outra, no caso de sociedades capitalistas, é que os indivíduos dominados estão frente a um fenômeno de alienação, tendo em vista que tal dominação os alija da formação de uma consciência livre e

¹⁴ El hombre nos es pura pasividad, no es la impronta de su entorno material y social. (...) los elementos de su entorno no se convierten en momentos intrínsecos de su individualidad, sino en la medida en que se los *apropia*, esto es, como consecuencia de su propia actividad.

universal, pois nessas condições, tais indivíduos estão limitados nos seus processos de apropriação e objetivação¹⁵.

Isso significa que diante dessas relações sociais de dominação existe “um distanciamento e até uma oposição entre o desenvolvimento do gênero humano e a formação dos indivíduos” (DUARTE, 1999, p. 42). Em outras palavras, a dominação desses grupos e classes pressupõe condições objetivas de vida que os afastam das possibilidades de apropriação e desenvolvimento de suas potencialidades máximas humanas.

É oportuno expor que a alienação nem sempre está restrita aos grupos dominados, também os dominadores podem constituir-se grupos alienados dependendo da sua apropriação/objetivação, o quanto sua atividade apropriadora possibilita-lhes o desenvolvimento de uma consciência livre e universal.

Para Heller (1977), os processos alienantes podem coincidir com a *individualidade em-si*, contudo, a individualidade em-si nem sempre é sinônimo de alienação. Essa individualidade é em-si por ser desenvolvida espontaneamente na qual não se observa o desenvolvimento da consciência, mas de uma falsa consciência, pois essa não permite ao indivíduo a transcendência de uma realidade limitada ao cotidiano. Porém essa individualidade só se torna alienante quando os indivíduos em função das relações sociais ficam restritos ao âmbito cotidiano e, por extensão, sua consciência não possui outra forma de expressão e de entendimento senão as formas que operam com a lógica cotidiana. O resultado dessa restrição para esses indivíduos é uma naturalização da realidade.

No desenvolvimento histórico da individualidade humana, o capitalismo concomitante e contraditoriamente gerou processos que geraram indivíduos alienados e processos que possibilitaram a formação de indivíduos livres e universais. Em vista de tal contraditoriedade, o paradigma marxista volta o seu olhar para além da alienação e olha para o *devenir*, isto é, o seu vir-a-ser, a possibilidade de o indivíduo transformar e se transformar. Tomar o *devenir* como foco desse olhar significa atentar para o movimento em que o sujeito se

¹⁵ Isso não quer dizer que a alienação é restrita aos dominados; também os dominadores podem ser alienados, dependendo da relação que eles estabelecem com as objetivações genéricas, da maneira como eles se objetivam.

individualiza em direção às máximas possibilidades de desenvolvimento do gênero humano. Trata-se da *individualidade para-si* (Heller, 2001). Tal individualidade requer a formação de um indivíduo consciente da sua relação com as apropriações do gênero humano, uma vez que os processos de apropriação alienantes ou humanizadores, que constituem ou que constroem a sua individualidade devem estar submetidos à crítica deste indivíduo.

A construção da individualidade para-si e da individualidade em-si, segundo Duarte (1999) ao pautar-se em Heller (1977), é qualitativamente diferente. Para o estudioso, o homem que caminha em direção à formação da individualidade para-si percebe os conflitos de sua vida de modo objetivo, mantendo com eles uma relação consciente, e estes podem gerar desenvolvimento à medida que são tomados como *carecimentos*, como desafiadores.

(...)a formação da individualidade para-si é a formação da relação consciente daquilo que nas objetivações genéricas se torna necessário para que a objetivação individual se realize de forma cada vez mais plena e rica (...) é justamente a relação com as objetivações genéricas que vai criando a necessidade subjetiva delas para objetivação individual.(DUARTE, 1999. p. 185).

Se este homem tivesse condicionada a sua formação no limite da individualidade em-si, tais conflitos seriam tomados como obstáculos, não gerando, portanto, desenvolvimento, mas apenas *preocupação*, pois os toma como impedimento para a satisfação das suas necessidades, para a sua sobrevivência.

Os conflitos que movem a individualidade em-si reproduzem a alienação da sociedade e a do próprio indivíduo. Diferentemente, na perspectiva da individualidade para-si, o indivíduo não busca a ausência de conflitos, mas sua consciência, por meio das objetivações que medeiam a sua individualidade, se move em busca de respostas para uma sociedade em que todos *se sintam bem*, na expressão de DUARTE (1999), isto é, tenham acesso às objetivações produzidas pelo gênero humano.

2.2.2 Desenvolvimento do psiquismo: relação atividade e consciência

Em resumo, nesta seção abordaremos a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano a partir concepção da psicologia

histórico-cultural, que, em linhas gerais, entende psiquismo como forma de reflexo psíquico da realidade, sendo a consciência uma forma qualitativamente particular desse psiquismo (LEONTIEV, 1978b), e o pensamento e as vivências emocionais, expressões da consciência. Nesta seção, o primeiro ponto a ser destacado acerca do reflexo psíquico é que ele resulta da interação entre o sujeito “material, vivo, altamente organizado” (MELLO, 2001, p.20) e sua realidade material. Como resultado de uma interação, tal reflexo não deve ser compreendido nem como reflexo puro do mundo objetivo, nem como sendo circunscrito ao mundo subjetivo. Para o mundo externo constituir o mundo interno há uma re-elaboração desse primeiro pelo sujeito; a realidade é, então, reconstituída no plano da sua subjetividade. A percepção do sujeito ou a lógica dos objetos existentes não é suficiente para que surja o reflexo psíquico. Nem tudo que está no campo da percepção dos órgãos dos sentidos é compreendido pelo sujeito.

(...) a consciência é a ‘forma universal’ do reflexo psíquico do mundo, mas disso se deduz unicamente que tudo o que se percebe **pode** chegar a ser objeto da consciência em determinadas condições, mas de nenhum modo que **todo reflexo psíquico tem forma de consciência**. (LEONTIEV, 1978b, 191) (grifos no original).(tradução nossa).¹⁶

Ao contrário do que propunha a psicologia tradicional, a psicologia histórico-cultural não entende a percepção humana por meio dos estudos dos órgãos sensoriais como se a realidade fosse recebida passivamente pelos seus sentidos, mas afirma que a percepção é construída pela atuação do sujeito sobre o objeto para assim formar o reflexo psíquico. À ação do sujeito sobre o objeto corresponde a uma noção de percepção que não se refere, unicamente, ao desenvolvimento da atividade dos órgãos da percepção; mas, refere-se, sobretudo, à prática histórico-social da humanidade já apropriada pelo sujeito.

As imagens sensoriais são a forma universal do reflexo psíquico, que é gerado na atividade objetiva do sujeito (LEONTIEV, 1978b, p. 110). Entretanto, os órgãos sensoriais responsáveis pela percepção humana não poderiam produzir a significação distante da prática histórico-social, uma vez que é a

¹⁶ (...) la conciencia es la ‘forma universal’ del reflexo psíquico del mundo, pero de ello se deduce únicamente que todo lo que se percibe *puede* llegar a ser objeto de la conciencia en determinadas condiciones, pero de ningún modo que *todo* reflejo psíquico tiene forma de conciencia.

experiência histórica humana apropriada pelos seres humanos no contexto das suas relações sociais que formam a percepção (LEONTIEV, 1978b, p 31). Daí a importância da mediação no processo de construção da percepção humana, para a formação do psiquismo.

Vygotski (1995), nos seus estudos acerca do desenvolvimento do psiquismo da criança, afirma que o desenvolvimento do psiquismo só ocorrerá acompanhado do desenvolvimento de sua situação social; ou seja, por meio da sua atividade e da mediação de outros adultos. Vygotski entende que as funções psicológicas humanas possuem um caráter mediado, e, por meio dos estudos de Leontiev, acrescentou que tal mediação é dada por outros seres humanos e pelas relações sociais.

Com base nessas premissas, Vygotski (1995, p. 150), para uma compreensão do desenvolvimento do psiquismo, formulou a *lei genética geral do desenvolvimento cultural*. Para esta lei, toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece primeiro no plano social e, subsequentemente, no plano psicológico. Dito de outra forma, primeiro, entre os homens, como categoria intersíquica e, depois, no interior da criança, como categoria intrapsíquica. Assim, para a psicologia histórico-cultural, a formação do psíquico e sua referência ao mundo exterior estão condicionadas ao desenvolvimento da atividade humana:

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade(...). Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem é um conjunto de relações sociais deslocadas para o interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. (...) A principal tarefa da análise é mostrar como se produz a reação individual em um ambiente coletivo. Diferentemente de Piaget, supomos que o desenvolvimento não se orienta pela socialização, mas sim em converter as relações sociais em funções psíquicas. (VYGOTSKI, 1995, p. 151) (tradução nossa).¹⁷

¹⁷ Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad (...) Modificando la conocida tesis de Marx, podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. (...) La tarea principal del análisis es mostrar cómo se produce la reacción individual en un ambiente colectivo. A diferencia de Piaget, suponemos que el desarrollo no se orienta a la socialización, sino a convertir las relaciones sociales en funciones psíquicas.

Graças à mediação da experiência sócio-histórica, aquilo que percebemos pelos órgãos sensoriais não se limita a ser estímulos visuais, táteis, auditivos, mas aquilo que foi cristalizado por um processo de interiorização da realidade em que é criada uma imagem subjetiva da realidade expressa por meio da linguagem: o que vemos, portanto, são “coisas”, formas que possuem um significado por nós conhecido. Essa experiência está engendrada na linguagem verbal sob a forma de significados.

A consciência não é perdida como consequência da perda dos órgãos sensoriais, pois assim mesmo os significados podem ser construídos (Leontiev, 1978b, 110). É o caso das possibilidades da educação especial que permite aos indivíduos portadores de necessidades apropriarem-se da linguagem e das operações mentais humanas sobre o mundo, sobre a realidade.

Porém essa apropriação da linguagem e das operações mentais não ocorreria em uma situação de alijamento da cultura humana. Podemos observar isso por meio de experiências reais de pessoas, como o europeu, Kaspar Hauser, que viveu o período inicial de sua vida até a juventude sem contato com a cultura. Ainda que seus órgãos sensoriais fossem perfeitos, não havia o desenvolvimento da sua consciência uma vez que ele, distante da cultura, não havia desenvolvido a linguagem verbal. Para ele, o mundo não possuía significados, mas se compunha como manchas destituídas de sentido.

Na *Ideologia Alemã*, Marx & Engels (1989, p. 35), não por acaso, afirmaram que a riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza das suas relações reais. No processo de construção do conhecimento humano sobre a realidade, as relações sociais têm papel essencial na composição da consciência, pois, como dito acima, a formação do reflexo psíquico consciente não é *pura* tampouco *abstrata*, mas resulta da interação real entre os indivíduos e a realidade material que os cerca. Tal reflexo envolve tanto o aspecto objetivo quanto o subjetivo numa relação de ação recíproca. Mello (2001, p. 20) explica que o reflexo psíquico da realidade.

envolve um processo ativo que dirige e corrige o reflexo, sem o qual o próprio reflexo não seria possível, uma vez que a ação do objeto sobre o sujeito — assim como a lógica que emana do objeto — não é suficiente para fazer surgir o reflexo: **apenas na atuação do sujeito sobre o objeto é que se dá a**

transformação do objeto em imagem sensorial. (grifos nossos).

Todo o processo de conhecimento da realidade se dá a partir da atividade do sujeito que é consciente, isto é, sua atividade é intencional e transformadora. A compreensão da realidade é captada por ele envolvendo tanto as suas experiências anteriores quanto a especificidade que envolve a atividade prática em relação ao objeto. Assim, não há reflexo psíquico independente da atividade do sujeito ou fora da sua esfera motivacional, pois a percepção da realidade depende da “prática que o homem realiza, da relação que o sujeito estabelece com a atividade, do sentido que esta atividade tem para o sujeito”. (MELLO, 2001, p.19). Para a autora, tal explicação permite compreender a razão pela qual uma mesma realidade pode ser percebida de forma diversa por distintos indivíduos.

Uma vez mais, a linguagem estará situada no centro dessa explicação, mantendo, pois, uma essencial relação com atividade e a consciência. A linguagem é expressão material dos conteúdos na consciência, pois reflete tal realidade e refrata a realidade sob a forma de significações. Segundo Leontiev (1978a, p. 94):

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência, torna-se assim a ‘consciência real’ dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles.

São essas significações que constituem a referência da consciência ao refletir e refratar a realidade (LEONTIEV, 1978b, p 111). Isso implica afirmar que a consciência vai se desenvolvendo nesse processo em que o homem, por meio dos conceitos viabilizados pela linguagem, pode captar o mundo, distinguir-se dele e, tomá-lo como objeto de análise. À medida que a linguagem complexifica os processos psíquicos (atenção, memória, análise, a percepção imediata e mediatizada, a generalização) possibilita a complexificação do conhecimento sobre a realidade (MELLO, 2001, p. 21). Assim, a linguagem medeia a percepção do homem sobre o mundo e sobre si mesmo.

A consciência possui uma dimensão social na medida em que, nas significações apropriadas por meio da língua, o homem internaliza os modos de pensar e agir comuns a todos os homens e que estão fixos nos signos formulados pela cultura. Estes signos são mediadores na compreensão do mundo na medida em que, carregados dos significados construídos socialmente, permitem ao indivíduo interpretar o real, categorizando-o sob a forma de conceitos:

a realidade impõe sua imagem à linguagem, *mas a linguagem introduz uma ordem na realidade, através de conceitos e categorias fixadas na linguagem. A linguagem define uma forma de organizar os elementos da realidade, unir os objetos e situações, separar a realidade em categorias.* (MELLO, 2001, p. 34).

Portanto, esses conceitos são expressões das formas socialmente vigentes pertencentes à experiência humana e, por consequência, ao grupo social ao qual pertence o indivíduo. Assim, os conceitos formam filtros por meio dos quais o homem percebe a realidade e atua sobre ela. Com base em Schaff (1974)¹⁸, Mello utiliza o exemplo do esquimó que pode perceber vários tipos de neve, enquanto que o habitante de um país quente perceberia somente uma variedade. Por meio desse exemplo, a autora explica que a percepção de cada indivíduo não depende apenas da capacidade de apreensão dos órgãos sensoriais, mas sim que a percepção é decorrente da qualidade da realidade objetiva experienciada pelo indivíduo. Para a estudiosa, essa realidade objetiva é elaborada de acordo com o “tipo de atividade exercida sobre o objeto e à lógica que emana do objeto (...) e ao tipo determinado de articulação da realidade que lhe foi ensinada via linguagem, e que dispõe, para a utilização do falante, os conceitos elaborados na língua utilizada pelo grupo social(...)”.(p. 32). Assim, de acordo com os estudos da autora, o conhecimento da realidade, a significação, possui um caráter objetivo, dado a partir da lógica do objeto, e um caráter subjetivo, desenvolvido a partir da ótica do sujeito situada na sua experiência em articulação com a realidade histórica e social.

Frente ao caráter subjetivo do processo de conhecimento da realidade, cabe uma menção ao caráter individual da consciência, o que leva necessariamente a uma referência à importância da construção dos *sentidos* a

¹⁸ SCHAFF, A. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

partir da *vivência* dos sujeitos. Vimos que a “consciência, como forma de reflexo psíquico não pode ser reduzida ao funcionamento de significados assimilados do exterior” (LEONTIEV, 1978b, p 113), pois, há uma elaboração desse exterior, ou seja, a prática social e histórica é reconstruída sob a ótica do indivíduo. Dito de outra forma, as apropriações realizadas a partir do mundo exterior são transformadas em dado psíquico do indivíduo, uma vez que confere a elas um sentido pessoal.

Sem perder sua referência ao exterior, sem perder a sua objetividade, os significados são vinculados à realidade interior do indivíduo com base nas condições de vida e em sua experiência interior acumulada que confere sentidos próprios aos significados. Com base na sua vivência que está diretamente relacionada à vida material do indivíduo com o mundo exterior, a realidade interpretada pelo indivíduo vai constituindo os seus sentidos pessoais. Por meio desses sentidos, o indivíduo dirige suas ações e experiências respondendo, assim, às suas “necessidades, motivos e sentimentos”, conforme assinala Martins (2001, p.87).

Podemos depreender duas atividades básicas da consciência: conhecer a realidade por meio da construção de conceitos e produzir finalidades para orientar as ações humanas. A atividade da consciência não deflagra uma atividade objetiva, isto é, não forma uma práxis, uma vez que se constitui essencialmente teórica. Tanto a formação de conceitos, a atividade cognoscitiva, como a orientação dos objetivos, a atividade teleológica, operam em unidade (MARTINS, 2001; VÁSQUEZ, 1968, p.190-193). Entretanto, a primeira está articulada ao que está presente e que se quer conhecer, e, a segunda, está dirigida “a uma realidade futura que se deseja contribuir para que exista” (MARTINS, 2001, p.85). Isso quer dizer que, no caso da atividade cognoscitiva, embora ao se conhecer a realidade, o homem possa antecipar algumas ocorrências, sua antecipação, porém, não significa sua concretização, não determina a ação; e, no caso da atividade teleológica, ela já é uma causa da ação, “a atividade presente é determinada a partir de um futuro almejado.” (MARTINS, 2001, p. 85).

Com isso, o que desejamos apontar é que a realidade não se transforma diretamente pela atividade da consciência humana, mas, para haver práxis, é preciso que entre a relação consciência e realidade esteja a prática. Há

diversas formas de práxis conforme a “matéria-prima” que se pretende mudar. Vásquez (1968, p.195) aponta como uma das formas de práxis, “a atividade prática produtiva ou relação material e transformadora que o homem estabelece — mediante seu trabalho — com a natureza”. Nessa atividade, o ser humano utiliza-se dos instrumentos para produzir um objeto que obedece a certa finalidade, com isso, ele satisfaz as necessidades humanas ao mesmo tempo em que se objetiva nessa produção.

Por essa razão, Vásquez (1968, p.195) afirma que a práxis produtiva, o trabalho, é uma das formas fundamentais de práxis, uma vez que, por meio dela, o homem, quando atua sobre a natureza, transformando-a, transforma-se a si mesmo desenvolvendo suas potencialidades:

A práxis produtiva é assim a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasmam neles finalidades ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo. (HELLER, 1989, p. 197-198).

Com base nas premissas marxianas, por sua vez, a psicologia histórico-cultural reconhece a importância da atividade na formação e no alargamento da consciência. Para essa teoria, há uma unidade entre a consciência e a atividade na qual ambas se intercondicionam. Isso significa que a consciência não é somente determinada pela atividade prática humana, mas ela, na medida em que medeia todo fazer humano, determina ou constitui a própria atividade. A referência para compreender essa relação está nos estudos de Leontiev (1978a, 2006) e de Duarte (2004, 1999). Este, inspirado nos estudos de Leontiev, explica como a consciência determina a atividade.

Para tanto, por meio de uma comparação com a atividade animal, o teórico discute como é estruturada a atividade humana e como a consciência medeia a ligação entre cada uma de suas unidades. Tecendo algumas considerações antes dessa explicação da estruturação, vale dizer que são as relações sociais entre os indivíduos que determinam a forma pela qual se realizará a atividade e as ações dentro dela. A essencialidade das relações sociais para a consciência humana está na produção das significações. O ser humano atua com os significados presentes em sua consciência, mas eles não se dão fora das relações sociais objetivas de que participa. O animal se

identifica com a sua atividade vital, porém o ser humano faz dela objeto de sua vontade e consciência. A capacidade de planejar, antecipar distingue o homem do animal, mas tal capacidade não é inata e sim tem origem na atividade. É em tal atividade, como afirmamos, que o ser humano apropria-se dos significados sociais e se objetiva, o planejamento é uma dessas objetivações. Foi graças a atividades realizadas anteriormente em sua vida que ele pôde construir sua consciência acerca dos objetos.

Trataremos a partir de agora acerca da estrutura da atividade, as relações sociais e a consciência.

Um animal faminto quando se depara com sua presa abate-a a fim de satisfazer sua necessidade biológica. Assim, a estrutura da sua atividade mantém uma relação imediata entre o motivo da atividade (aquilo leva o animal a agir — necessidade de alimento) e o objeto da atividade (aquilo para o qual se dirige sua atividade). Há uma fusão na mente do predador entre a necessidade do alimento e o animal a ser caçado. O animal não constrói relações com as coisas da natureza; satisfeita uma necessidade de alimentação, ele cessa sua atividade. Isso significa que, embora a fome exista igual para o animal e para o ser humano, os conteúdos e as formas de satisfazê-la diferem.

Enquanto o animal se identifica com a sua atividade vital, o ser humano faz dela objeto de sua vontade e consciência. Graças à consciência, o ser humano é capaz de perceber o mundo externo, distinguindo-se do objeto, por meio da linguagem e, graças à mesma linguagem, a consciência pode projetar os objetivos a serem atingidos para satisfazer suas necessidades. Diferente do animal, e dadas as possibilidades da consciência, portanto, na atividade humana não há uma coincidência imediata entre o motivo e o objeto da atividade. É por esta razão que, segundo Duarte (2004), há uma estrutura mais complexa da atividade humana e, por consequência, uma também complexa estrutura psicológica humana.

Para explicar a diferença da estrutura da atividade humana, primeiramente, é necessário conhecer a diferença entre atividade e ação. Para tanto, utilizamos um conhecido exemplo de Leontiev amplamente utilizado por Duarte: a atividade de caça executada por um grupo primitivo de seres humanos.

Para realizar essa atividade é necessária a decomposição da atividade em várias ações: um grupo produz instrumentos para atacar a caça, outro membro cuida do fogo para assá-la, um grupo de caçadores divididos em outro grupo para abater o animal e outra divisão para formar o grupo de batedores, que espantam o animal para o local onde os caçadores podem abatê-los. Se cada ação fosse tomada separadamente das relações sociais estabelecidas com o restante do grupo, a ação individual estaria desprovida de sentido, já que nenhuma possui relação direta com o motivo que os impulsiona a agir, que é saciar a fome. Em outras palavras, a atividade decomposta em ações faz com que o fim não coincida com o motivo, pois o resultado imediato de cada ação não coincide com aquilo que leva o homem a agir. Por exemplo, a ação afugentar a caça ou acender o fogo não tem relação direta com a satisfação da sua fome. O que produz o sentido às ações de cada indivíduo é o conjunto da atividade social.

Em síntese, com isso, foi possível compreender que a ação sendo um processo que faz parte de um todo - que é a atividade - quando isolada não revelou uma relação direta entre o seu objeto e o motivo da atividade (LEONTIEV, 2006, p.69). Para que tal relação se revelasse, foram necessárias, as relações sociais entre os homens. No processo de atividade, a relação entre ações e motivos foi estabelecida pela consciência.

Dito de outro modo, **essa relação só se constituiu como atividade graças à mediação da consciência**. Para que as ações entre os membros daquele grupo se articulassem numa atividade com a mesma finalidade, a consciência de cada um precisou apreender a relação entre sua ação e sua finalidade, e, ainda, seu lugar na atividade mais ampla que deu sentido à ação. Essa apreensão da consciência se deu especificamente por meio da linguagem, isto é, pela relação entre o sentido e o significado. Assim, as relações entre o motivo e o objetivo da ação constituíram o sentido das ações, e a consciência coordenou as ações e o sentido delas ligando-as ao todo, com o objetivo da atividade, que constitui o significado teve para o grupo (DUARTE, 1999, p.86).

Essa relação entre significado e sentido possibilita o alargamento da consciência do indivíduo, haja vista que os significados encarnam a experiência

humana sócio-histórica e os sentidos abarcam tal experiência, mas a partir das condições específicas da vida do indivíduo (MARTINS, 2001, p. 93-94).

Como visto no exemplo acima, nos primórdios da história humana, toda a atividade era realizada coletivamente e, assim, todos participavam de sua execução. Ao longo da história, com a divisão do trabalho, a atividade é dividida em ações, já que mantinha uma relação com o resultado da atividade. Assim, essa divisão contribuía para um desenvolvimento humanizador da atividade e da consciência dos indivíduos pertencentes àquelas sociedades na medida em que o trabalho criava novas necessidades deflagrando tanto o aprimoramento da própria atividade e o conseqüente desenvolvimento da sociedade, além do desenvolvimento dos processos psíquicos, uma vez que capacidades, aptidões, conhecimentos eram desenvolvidos por meio da e para o desempenho da atividade.

2.2.3 O psiquismo sob condições de alienação

Duarte (1999, p. 87) analisa que o mesmo processo de decomposição da atividade humana que permitiu o desenvolvimento humanizador da atividade e da consciência, também promoveu condições para um processo de desumanização e alienação do indivíduo.

Essa alienação está expressa na atividade laboral, ou seja, na relação fragmentada do indivíduo com a sua atividade no contexto da divisão social do trabalho. A distância que o indivíduo mantém da percepção da totalidade da sua atividade contribui para que a formação da sua consciência se dê em processos alienantes uma vez que essa divisão do trabalho acaba produzindo uma dissociação entre o sentido que tal atividade possui para o indivíduo e seu significado social.

Vimos no exemplo da caça que, nas sociedades primitivas, os sentidos se exprimiam em relação com os significados. Contudo, em determinadas condições objetivas, a produção do sentido pode adquirir um distanciamento chegando a ser antagônico ao significado. É o caso da sociedade capitalista, organizada em classes, sob condições sociais alienantes, que tornam evidentes esse antagonismo na divisão social do trabalho.

Nessa sociedade, tal qual a primitiva, a atividade do trabalhador também é uma atividade consciente, visto que está orientada para produzir um

determinado fim, ou seja, há intencionalidade do trabalhador sobre a produção de um objeto, pois para ser executada, a atividade do trabalhador exige sua consciência (planejamento, atenção e autocontrole) sobre a produção. Esse trabalho também abarca a relação do trabalhador com as demais pessoas, já que se orienta para produzir uma finalidade que serviria para satisfazer as necessidades humanas, isto é, esse trabalho possui uma significação que é compartilhada socialmente. Entretanto, há um rompimento entre tal significado do trabalho e o sentido que o trabalhador atribui à sua ação. Por exemplo, esse sentido difere do significado da atividade de trabalho, pois, para o trabalhador, o sentido das horas que ele passa trabalhando restringe-se à aquisição de salário. Não há, portanto, unidade entre o significado e o sentido das ações do indivíduo quando exerce a atividade de produção capitalista. Logo, se a produção dos sentidos é resultado dos motivos que o indivíduo tem para realizar a atividade, e se a consciência reflete essa relação do indivíduo com a realidade a partir da sua atividade, e, sendo que a consciência está, por sua vez, estruturada na relação com os significados e sentidos da sua atividade, logo, o esvaziamento da significação da atividade constitui o esvaziamento da consciência, constitui, portanto, uma consciência alienada.

Compreendemos com isso que a divisão social do trabalho, no plano psicológico, resulta tanto no desenvolvimento da estrutura da atividade e da consciência, quanto no desenvolvimento de ações alienantes e alienadas (DUARTE, 1999). No plano social, tal divisão significa ao mesmo tempo a possibilidade de universalização das capacidades humanas, dos conhecimentos, mas também a universalização da alienação humana à medida que a atividade humana passa a ser vista socialmente (pelo capitalista e pelo trabalhador) como valor de troca, ou seja, nesse caso, o trabalho equivale a lucro e a salário, respectivamente. Com isso, a atividade do indivíduo sob relações sociais alienadas deflagra uma consciência alienada, uma vez que ela reflete e refrata a realidade. Tal realidade está refletida e refratada para a consciência do indivíduo na linguagem, especificamente, por meio da dissociação entre o significado e sentido da sua atividade. Em tais significações, encontram-se as apropriações da realidade, o modo como o indivíduo percebe o mundo, relaciona-se com ele e nele se objetiva. Enfim, alienando o processo de trabalho, também o conteúdo da própria vida do

indivíduo encarnado em tais significações estará alienado: a sua consciência, a sua socialidade, a sua universalidade e a sua liberdade (MELLO, 2001, p. 45-46).

Vale lembrar o que foi explicado anteriormente, que não está prescrito se as apropriações realizadas pelos indivíduos sob a forma dos significados e dos sentidos, mesmo as apropriações alienantes, terão uma função predominantemente humanizadora ou alienadora na formação do indivíduo (DUARTE, 2001a, p.24). As apropriações podem tender para a alienação, ou melhor, a apropriação de uma realidade alienada, pode não produzir uma consciência alienada. Ainda que isso pareça contraditório ao que se tem afirmado aqui, não o é. Na verdade, as relações sociais concretas são contraditórias. Ao mesmo tempo em que elas podem possibilitar as apropriações e objetivações que correspondem ao desenvolvimento das forças humanas essenciais (trabalho, socialidade, consciência, liberdade e universalidade), podem também limitar o indivíduo às apropriações alienadas as quais cerceiam a sua liberdade — as que impõem um alijamento das apropriações que desenvolvem suas potencialidades, e, por isso, o embrutecem, o fazem submisso.

Por exemplo, objetivações essencialmente alienadas e alienantes, como a criação, pelos homens, de seres divinos a serem adorados e obedecidos, teve na vida de muitos indivíduos, ao longo da história humana, a função humanizadora de fazer o indivíduo dirigir suas atividades por objetivos coletivos, comunitários, genéricos. Um exemplo oposto seria o da ciência enquanto uma objetivação essencialmente humanizadora, mas que(...) tem tornado possível a máxima alienação que é a autodestruição da humanidade. (DUARTE, 2001a, p. 24).

O que vai determinar se essas apropriações e objetivações serão alienantes ou humanizadoras para o indivíduo será a própria atividade, ou seja, depende da complexidade da dinâmica das relações presentes na atividade apropriadora. Mello (2001) explica que o determinante é a relação do indivíduo com as formas humanizadoras de atividade, assim como sua capacidade ou incapacidade para desconfiar das representações que ele faz do mundo, desnaturalizando as formas como o mundo se apresenta para ele, num olhar sobre a sua consciência a partir das representações. Por meio de processo de

crítica, o sujeito pode re-estruturar sua relação com esse quadro do mundo ao passo que desenvolve sua consciência crítica.

(...)a consciência alienada não é deflagrada pela linguagem alienada, mas pelas condições materiais, da mesma forma, a consciência crítica não é deflagrada por um discurso consciente, mas por uma relação mais consciente que o sujeito pode vir a estabelecer com a realidade social que o condiciona de acordo com as condições da atividade que o sujeito realiza. (MELLO, 2001,p.34) (grifos nossos).

Ser consciente de sua própria consciência, dados os obstáculos que restringem o desenvolvimento das potencialidades humanas, são poucos os que podem desenvolver esse nível de consciência. Em todo caso, Mello expõe que isso sempre dependerá da forma pela qual o indivíduo se relaciona e se apropria das objetivações humanas não cotidianas, com as objetivações genéricas para-si (a ciência – e a educação aí contida-, a filosofia, a arte, a moral e a política), o que significa que, para a autora, a relação significado/sentido, a consciência em-si ou para-si, não estará ligada apenas às restrições/possibilidades dadas ao indivíduo na sua sociedade, mas também essa relação dependerá também da atividade apropriadora do indivíduo, uma vez que ela é subjetiva. A produção da subjetividade na sociedade faz dissociar a unidade entre sentido e significado.

Para tratar das objetivações genéricas para-si em comparação com as objetivações genéricas em-si conseqüentemente, as referências deste trabalho serão os conceitos de Heller (1977, 1989) que tratam das esferas que compõem a atividade humana: a esfera cotidiana e a esfera não cotidiana.

Para Heller (1989; 1977), a vida social humana divide-se em dois âmbitos: a esfera das atividades cotidianas e a esfera das atividades não-cotidianas. A esfera cotidiana compõe-se das objetivações genéricas em-si que contribuem para a reprodução do indivíduo constituindo a base mínima para a sua formação e integração à sociedade: linguagem, objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes). Essas apropriações são essenciais à sua sobrevivência, são, portanto, motivações de caráter particular. Nessas apropriações estão contidas as referências essenciais para o seu ser social as quais constituem suas necessidades, desejos e valores e, com as quais conta para se relacionar com o mundo. Entretanto, os indivíduos não mantêm uma

relação consciente com essas objetivações nem com o processo de sua produção.

Já as esferas não-cotidianas são constituídas a partir das objetivações mais complexas como a ciência, a filosofia, a arte, a moral e a política. Essas objetivações estão voltadas para a reprodução da sociedade, uma vez que são determinadas não por motivações particulares, mas genéricas, pois se remetem à universalidade do gênero humano. Diferentemente das objetivações cotidianas, a esfera não cotidiana exige reflexão sobre a origem e o significado dessas objetivações. No caso da ciência, por exemplo, é preciso ter o domínio na produção desse conhecimento, desde a apropriação à produção dos significados, para produzir ciência (DUARTE, 2001a, p.33).

Heller (1989) elabora conceitos que explicam o funcionamento da vida cotidiana e suas influências no funcionamento psíquico dos indivíduos: nas suas formas de pensar, sentir e agir cotidianas.

A característica dominante da vida cotidiana é a *espontaneidade*, dado o volume das atividades cotidianas que exige, por sua vez, na mesma proporção uma resposta por parte dos indivíduos. A espontaneidade é uma tendência de toda e qualquer atividade cotidiana humana, pois se se parasse para refletir sobre o conteúdo de nossas ações, segundo a filósofa, não haveria sequer maneira de realizar uma parte mínima do conjunto de nossas atividades uma vez que a reflexão exige um sujeito voltado inteiramente para tal atividade, homogêneo.

Heller (1977, p. 294) exemplifica a espontaneidade numa situação quando uma criança pergunta acerca do uso de objetos ou instrumentos como uma tesoura. A essa indagação o adulto responde com afirmações que evidenciarão um conhecimento superficial restrito à função do objeto. Isso porque a vida cotidiana bem como as objetivações genéricas em-si não exigem uma relação teórica com as suas atividades, ações ou objetos.

No caso dos instrumentos e objetos, pode-se usar uma tesoura sem ser necessário um conhecimento teórico das propriedades da tesoura, da sua origem, etc. Com isso, Heller (1989, p. 31-32) afirma que “as idéias necessárias à vida cotidiana não são elevadas ao plano da teoria, do mesmo modo que a atividade cotidiana não é uma práxis”. Há sim uma unidade imediata entre o pensamento e ação, mas isso somente porque entre o que se faz e o que se

pensa não há uma mediação da crítica do indivíduo. A relação com a ação é puramente funcional, como no caso da tesoura. Sendo assim, não constitui uma práxis.

Tal espontaneidade ocorre, pois, como dito anteriormente, diante do volume e a heterogeneidade das atividades cotidianas, é inviável qualquer apreensão dos conteúdos das atividades e da riqueza das propriedades dos objetos. Assim, a riqueza das propriedades essenciais das objetivações não pode ser visível a essa percepção cotidiana uma vez que está restrita à forma e não ao conteúdo. Tudo que está circunscrito a elas, às objetivações, as atividades, os objetos e os instrumentos, são apreendidos pela aparência, portanto.

No caso da linguagem, o significado das palavras é tratado também de modo espontâneo, uma vez que é tido como óbvio. Há uma apropriação econômica dos significados e das funções das objetivações genéricas em-si, uma vez que os indivíduos freqüentemente prescindem do *porquê* para se restringirem à função; a função torna-se o significado. Há exceções à obviedade dos significados na vida cotidiana. Segundo Heller, elas acontecem em situações em que há necessidade de uma definição, a função metalingüística da linguagem, por exemplo.

Na vida cotidiana as atividades bem como as formas de pensar e sentir são espontâneas e pragmáticas, uma vez que não é possível manter uma relação consciente com todas elas. No entanto, essas relações não significam um defeito da vida cotidiana posto que seria impossível adotar uma atitude teórica ou reflexiva com todos os objetos, instrumentos ou mesmo com todas as atividades desenvolvidas.

Além da *espontaneidade*, a *probabilidade* é uma característica das objetivações genéricas em-si. Além de as ações e atividades da vida cotidiana serem volumosas e heterogêneas, são também repetitivas. Assim, o fundamento da probabilidade é calcado no hábito e na repetição das ações cotidianas. Costuma-se agir dessa ou daquela forma porque em função da repetição das atividades cotidianas criou-se um repertório, uma referência para as ações e atividades com as mesmas características. Em presença de um alimento, por exemplo, a atitude que se tem é de aceitá-lo, pois esta é uma situação comum diante de um alimento. O alimento é aceito porque o indivíduo

conta com a probabilidade calculada por meio de experiências anteriores de que ele traga a saciedade à fome sem causar dano à saúde.

Diante de um sinal verde sinalizado, se o condutor não aceitasse a possibilidade de prosseguir para o seu destino sem problemas, ele, certamente, não sairia do lugar calculando as possibilidades de colidir ou não com outro veículo, de chegar ou não ao seu destino com segurança.

Spinoza (apud HELLER, 1977, p. 296) defendia o manejo probabilístico para resolver os problemas cotidianos, mas o fazia contrapondo à ação específica da esfera não-cotidiana, a investigação relativa à ciência:

Na vida diária estamos obrigados a seguir o verossímil; mas na investigação estamos obrigados a perseguir a verdade. O homem morreria de fome e de sede se se negasse a comer e a beber antes de obter uma demonstração perfeita da utilidade da comida e da bebida. Porém isto não acontece no caso da contemplação, em que, ao contrário, devemos estar prontos a aceitar como verdadeiro algo que apenas seja verossímil.(tradução nossa).¹⁹

A vida cotidiana tende ao *economicismo* na medida em que o indivíduo procura sempre enquadrar as situações e os problemas sob a forma de hábito visando sempre ao menor dispêndio de energia e pensamento. Nessa esfera, o pensamento, as ações e os sentimentos manifestam-se de forma econômica porque a função da vida cotidiana é manter a sua continuidade. Diferentemente, as objetivações genéricas para-si como a ciência – e a educação-, como revela Spinoza, devem conter uma atitude de investigação, ou seja, nelas não deve haver uma aceitação automática daquilo que se apresenta como verdadeiro, mas que, essencialmente, é apenas verossímil.

Além de ser *espontâneo*, *pragmático* e *econômico*, o pensamento cotidiano também funciona na base da *confiança*. Embora o sentimento de *confiança* não seja delimitado à esfera cotidiana, ele é fundamental na relação do indivíduo com tal esfera. Vale apontar que essa relação de confiança não

¹⁹ En la vida ordinaria estamos obligados a seguir lo verosímil; pero en la especulación estamos obligados a perseguir la verdad. El hombre moriría de hambre y de sed si se negase a comer y a beber antes de haber alcanzado una demostración perfecta a la utilidad de la comida o de la bebida. Pero esto no ocurre en el caso de la contemplación, donde por el contrario debemos guardarnos muy bien de admitir como verdadero algo que sea solamente verosímil.

encontra o mesmo grau de importância para as ações que se realizam no âmbito das esferas não cotidianas.

Heller afirma que *Toda confiança se apoia numa relação com o saber*. A autora exemplifica isso por meio da medicina. Tendo em vista que a medicina encontra-se na esfera científica, e portanto, no âmbito não-cotidiano, a um médico não seria suficiente que atuasse na base da segurança confiando na ação terapêutica de remédio. Mas seria suficiente, por exemplo, que o paciente confiasse na ação do médico. Essa atitude do paciente seria comum, pois não há como dominar todos os aspectos da realidade para saber se é verdadeiro aquilo que o real aparenta; por essa razão, a confiança recebe tal dimensão na esfera cotidiana.

A *ultrageralização* apresenta-se muitas vezes sob a forma de *juízos provisórios* os quais são utilizados como forma de orientação e de ação, todavia nem sempre é possível estendê-los a todas as situações. Esses juízos provisórios consistem em formas generalizadas utilizadas pela sociedade diante das urgentes e cotidianas ações. Para atendê-las revelam sob a forma de verdade quando uma generalização é dada como correta, isto é, útil. Para essa forma de pensar, se não forem úteis na solução de um problema, logo, são falsas. Além dos juízos provisórios, os preconceitos são também formas de ultrageralização.

Heller (1989, p 35) explica que as formas ultrageralizantes de pensamento são características da vida cotidiana. A autora denomina essas formas ultrageralizantes como *manejo grosseiro do singular*. Esse manejo ocorre diante da emergência de um problema a ser resolvido, a tendência é que se resolva sob a forma de alguma universalidade, da mesma maneira com a qual uma situação semelhante foi resolvida.

Assim também acontece com os demais conceitos tratados pela autora tais como a *analogia*, a *imitação*, o uso *dos precedentes* até mesmo a *entonação* — esta última se refere a uma generalização na percepção das relações interpessoais humanas.

Sem *espontaneidade*, *pragmatismo*, *economicismo*, *analogia*, *precedentes*, *ultrageralização* *imitação* e *entonação* não há vida cotidiana. Assim, esses comportamentos, ações, pensamentos e sentimentos correspondentes à vida cotidiana são também fundamentais para a existência

do ser humano. Desta forma, a cotidianidade não representa a alienação do indivíduo perante as objetivações dessa esfera. Isto porque as objetivações dessa esfera constituem a base para a reprodução do indivíduo na sociedade.

O cotidiano torna-se um problema quando deixa de ser alicerce e se converte em grilhão, ou seja, a única forma de o indivíduo objetivar-se, pois suas referências, as suas necessidades estão voltadas para as atividades mais elementares como a sua sobrevivência. O cotidiano, sendo um grilhão, restringe o indivíduo às formas elementares de pensar, sentir e agir o que significa por sua vez alijar-se das apropriações próprias das objetivações genéricas para-si (a ciência, a filosofia, a política, a arte e a moral) uma vez que estas requerem outras relações como a homogeneidade, reflexão e a presença da teoria em contraposição à heterogeneidade, à espontaneidade e ao pragmatismo.

Quanto maior a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas.

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. (HELLER, 1989, p 38).

Reforçamos, com isso, a ideia de que **a alienação não é inerente à estrutura da vida cotidiana**, mas quando esta se constitui sob condições sociais alienantes, aí sim haverá um cotidiano alienado. O desenvolvimento capitalista exacerbou o alijamento do indivíduo das esferas não cotidianas na medida em que se pauta em relações de dominação as quais cerceiam a liberdade do indivíduo. Isto porque, tais relações configuram sua atividade vital humana, o trabalho, como uma atividade voltada para manter a sobrevivência do indivíduo. Isso implica que os motivos e os fins que constituem as ações que configuram a sua atividade não estão sendo determinados por necessidades humanizadoras.

Assim, para compreender o que é o e o que pode vir- a -ser o ser humano, é essencial compreender sua atividade. Se a atividade vital do indivíduo estiver restrita às necessidades mais elementares, há aí uma relação de alienação. Tanto mais próximo ao reino da necessidade, mais distante do reino da liberdade, tal como pensa Marx. Isso porque, restrito às necessidades

mais elementares, o indivíduo estará distante das possibilidades da esfera não cotidiana do desenvolvimento humano. Além disso, sendo as atividades cotidianas heterogêneas, volumosas e repetitivas, assim, as formas de pensar, sentir e agir que são heterogêneas, pragmáticas, ultrageneralizadoras e espontâneas correspondem às demandas dessa esfera. Isso significa que o indivíduo estará impossibilitado de construir uma relação consciente com as objetivações dessa esfera, com as atividades que ele desenvolve, pois isto exigiria homogeneidade, reflexão etc. Como conseqüência dessa impossibilidade, há uma cristalização dessas formas cotidianas que se tornam absolutas para a constituição da consciência.

Desta forma, Mello (2001) afirma que dificilmente haverá margem de movimento para o indivíduo apropriar-se das objetivações genéricas para-si. Isso ocorre porque essa esfera, não permitindo uma relação consciente, mas alienada com as objetivações humano-gênicas, o indivíduo tenderá a estender a lógica cotidiana à esfera das objetivações genéricas para-si (a ciência, a filosofia, a moral, a política e a arte), que compõem a esfera não cotidiana: “Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas”. (HELLER, 1989, p.38)

Impossibilitado de apropriar-se das esferas não cotidianas com as categorias que estas requerem, sua vida está condicionada às formas superficiais, espontâneas e *fetichizadas* da lógica da vida cotidiana

[A consciência] distanciada do desenvolvimento da ciência, da arte, restrita ao aspecto prático-utilitário mais imediato dos objetos e situações, e tendo como referência a própria vida) passa a se desenvolver condicionada por representações simplificadas, superficiais e fetichizadas que levam apenas a conteúdos limitados, criados de forma independente do progresso do saber humano acumulado e permeados pelo senso comum, por crenças e mito. (MELLO, 2001, p. 57).

Enfim, a cristalização das formas cotidianas e o afastamento das objetivações genéricas para-si têm implicações para a consciência. A consciência é social uma vez que é reflexo da realidade, das relações do indivíduo com o mundo exterior tendo como referência a atividade que o indivíduo desenvolve. Sendo a atividade pautada em relações alienantes, conseqüentemente, a formação desse psiquismo será alienada. Não é a

consciência que produz a alienação, mas é ela que mediatiza a realidade pautada nas relações do indivíduo com o real. Desta forma, se temos que a atividade do indivíduo é mediadora entre o mundo interno e o real (o externo); se tal atividade estiver sendo desenvolvida sob relações alienantes e, restrita às objetivações cotidianas, portanto, a consciência será alienada. Qual seria a possibilidade de superação dessa alienação? O que os estudos marxistas apontam é a abolição-superação das relações sociais alienadas. Quando isso acontecer, por conseguinte, poderá ser superada a contradição entre o trabalho que se presta à reprodução da sociedade, ao que Heller (1977) denomina *work*, e o trabalho como reprodução do indivíduo, *labour*. Como as relações sociais são contraditórias, assim, podemos concluir que elas podem deixar margem para uma possibilidade para essa superação, uma vez que, dada tal contradição, nem mesmo a alienação será uma forma absoluta para o indivíduo. Tomando o trabalho como referência, isso significa que ele pode deixar de se restringir à sobrevivência para se apresentar como atividade em que o indivíduo, reproduzindo a sociedade, também desenvolva a sua individualidade para-si, apropriando-se conscientemente das objetivações que potencializam o seu próprio desenvolvimento (DUARTE, 2001a).

Como este trabalho volta-se para a educação, nas seções abaixo são feitas algumas considerações acerca das possibilidades e dos obstáculos para esse processo de desenvolvimento ser deflagrado na educação, e, por extensão, na escola.

2.3 A educação escolar e a humanização dos indivíduos: trabalho educativo como premissa de humanização e superação da alienação

Em uma das seções anteriores, discutimos como a vida cotidiana pode produzir a consciência alienada e, como a alienação da consciência deflagra a formação de uma individualidade também alienada. Como caminho para a superação da expansão alienada da lógica da vida cotidiana para a esfera da vida não cotidiana e, conseqüentemente, a construção de outra forma de individualidade, a individualidade para-si, Heller (1977) propõe a *homogeneização*, característica dos processos da esfera não cotidiana, que, segundo a autora, pode promover uma superação da heterogeneidade da vida cotidiana.

À vida cotidiana, correspondem as objetivações genéricas em-si, que são heterogêneas e limitam-se à satisfação das atividades necessárias à reprodução do indivíduo. Tal necessidade confere um caráter de unidade a essa esfera, mas não em si mesma. Ou melhor dito: a esfera não cotidiana possui uma unidade em si mesma, porque se liga ao significado objetivamente, à objetivação do gênero humano, e é isso que a faz homogênea. A construção desse processo de homogeneização da atividade do indivíduo não é um critério subjetivo, que diz respeito ao interior do indivíduo, mas é um critério que para ser construído parte da reprodução da prática social por meio das ações dos indivíduos (DUARTE, 2001a). A ciência, por exemplo, precisa de cientistas que se elevem acima das características da vida cotidiana, isto é, que mantenham com a ciência relações pertinentes à esfera não cotidiana.

A homogeneização é o critério que indica a saída da cotidianidade, mas é preciso destacar que, **não é um critério subjetivo**. Do mesmo modo que a vida individual sem as formas da atividade heterogêneas não seria uma vida cotidiana em que se reproduz, assim, as objetivações genéricas não são reproduzíveis por si mesmas, sem o processo de homogeneização. **É necessariamente o processo de reprodução das esferas e objetivações homogêneas que exige categoricamente a homogeneização(...)** Se uma sociedade precisa das ciências naturais, deve possuir um certo número de pessoas que dominem os sistemas homogêneos das disciplinas específicas e aprendam a mover-se nesse âmbito, situando-se aí à margem do pensamento cotidiano. Se essas homogeneizações não se verificam em quantidade e na medida necessárias, as necessidades objetivas da sociedade não são satisfeitas e as objetivações não conseguem reproduzir-se. (HELLER, 1977, p.117). (grifos no original) (tradução nossa).²⁰

²⁰ La homogeneización es el criterio que indica la salida de la cotidianidad pero, hay que subrayarlo, **no es un criterio subjetivo**. Del mismo modo que la vida individual sin las necesarias formas de actividad heterogéneas no sería una vida cotidiana que se reproduce, así las objetivaciones genéricas no son reproducibles por si mismas, sin el proceso de homogeneización. **Es precisamente el proceso de reproducción de las esferas y objetivaciones homogéneas el que exige categoricamente la homogeneización(...)** Si una sociedad necesita las ciencias naturales, debe tener un cierto número de personas que dominen los sistemas homogéneos de las disciplinas particulares y aprendan a moverse en este ámbito, situándose ahí al margen de la vida y del pensamiento cotidianos(...). Si estas homogeneizaciones no se verifican en el número y en la medida necesarios, las necesidades objetivas de la sociedad quedan insatisfechas y las objetivaciones no llegan a reproducirse. (...)

A educação mantém relação com os processos humanizadores coincidentes com a constituição da esfera não cotidiana, pois o trabalho educativo realiza o processo de homogeneização da relação do indivíduo com as objetivações para-si, até porque tal homogeneização é uma condição essencial para que ele se aproprie dessas objetivações. Portanto, a educação, como parte da ciência, é o âmbito no qual a homogeneização pode ser pensada como processo de construção de individualidade para-si na medida em que contém os elementos necessários à construção da genericidade humana.

Nos seus estudos da obra de Heller (1977), Duarte (2001a, p.73) aponta que a homogeneização no trabalho educativo pode ser deflagrada por meio da configuração dos estudos para o aluno como sendo uma atividade, ou seja, a consciência do aluno deve estar inteira nesse processo de aprendizagem de modo que o sentido da sua atividade coincida com o significado da sua educação. Duarte (2001a) destaca que o processo de homogeneização na educação, no trabalho educativo, depende da atuação do educador, que deve estar consciente das “mediatizadas relações” existentes no processo pedagógico, no qual o aluno se relaciona com o conhecimento com vistas para a transformação social. O educador, para produzir tal finalidade por meio do processo pedagógico, deve conduzir o ensino de forma que o conhecimento apropriado “constitua em verdadeiro salto qualitativo da consciência do indivíduo educando” (p. 73).

Com base nos aportes da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, podemos afirmar que o processo de formação do indivíduo se dá numa dinâmica de apropriação e objetivação. Dentro dessa perspectiva, Saviani (2000, p 17) define que 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. Assim, o trabalho da educação diz respeito, de um lado, à **identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos** e, de outro lado e concomitantemente, a **descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo**. (grifos nossos).

Quanto à primeira característica do trabalho educativo, ou seja, a escolha dos elementos que devem ser apropriados/assimilados pelo educando,

Saviani entende que escola não deve perder de vista que sua função primordial é a transmissão do saber sistematizado, isso para que o conhecimento seja socializado, para que assim se garanta na formação dos indivíduos, os elementos essenciais à construção da sua genericidade. Ou dito de outra forma, a escola deve proporcionar que cada aluno possa adquirir os conhecimentos, as aptidões, os valores, os modos de atividade social produzidos historicamente, essenciais à objetivação de cada um como indivíduo humano para que, assim, reproduza-se a humanidade em cada indivíduo singular.

Para tanto, o conhecimento que se afina a essa finalidade de produção da genericidade humana e que define a especificidade da educação é o conhecimento elaborado, aquele que é próprio da ciência. Trata-se da *episteme*, que, em grego, indica conhecimento sistematizado. Embora não seja a única via do indivíduo, esse conhecimento coincidente com a esfera não cotidiana possibilita a formação de uma individualidade para-si na medida em que o educando pode apropriar-se do desenvolvimento genérico, e, uma vez apropriado, é desenvolvido e objetivado como órgãos da sua individualidade, o que culmina no desenvolvimento das potencialidades máximas do indivíduo.

Para que isso se dê, não basta expor o indivíduo à ciência, é preciso, como apontou Saviani, que o educador viabilize as condições para a transmissão desse conhecimento. Isso significa não perder de vista a especificidade que constitui o conhecimento e a forma como se desenvolvem os processos na apropriação/objetivação desse conhecimento, ou seja, deve preocupar-se com a atividade do educando. Em outras palavras, o educador deve compreender seu trabalho educativo contemplando a dinâmica que acompanha a apropriação e a objetivação dos conhecimentos, considerando as particularidades que constituem tal conhecimento, os processos que envolvem sua transmissão, elegendo os procedimentos pedagógicos necessários para compor as condições adequadas ao desenvolvimento da atividade de aprendizagem do aluno.

Um trabalho educativo que se entenda humanizador, ou seja, que objetive o desenvolvimento da individualidade para-si, pressupõe a consciência do educador acerca da fundamentação ética de sua atividade, o que Oliveira (1996) entende como mediação valorativa. A educação é uma mediação

valorativa na medida em que é “dirigida por valores, uma mediação que indica um determinado posicionamento.” (p.21).

A educação como mediação valorativa indica reconhecer que o indivíduo se forma humano como síntese das múltiplas determinações, isto é, como resultado do conjunto de sua atividade mediada pelas relações sociais, o que implica entender sua formação como uma dinâmica de forças em contínuo movimento. Assim, quando essas relações sociais são reconhecidas “em suas múltiplas determinações, podem vir a ser redirecionadas por sujeitos conscientemente ativos (...) em função de novas perspectivas a partir das possibilidades já existentes”. (OLIVEIRA, 1996, p.07).

Dito de outra forma, se o indivíduo é resultado das suas relações sociais e, se, essas relações são dinâmicas e, por isso, tendem à constante reorganização, logo, pensar a formação do indivíduo requer também considerar a educação com vistas para as possibilidades de transformação da sociedade partindo das possibilidades que já existem, uma vez que, como foi dito, são dinâmicas. Trata-se, em suma, de pensar a educação com vistas à superação das relações alienadas que aí estão.

Por essas razões, a constituição da educação como mediação valorativa transcende a transmissão do conhecimento (pretensamente) neutro, pois à medida que ela propõe o conhecimento como um instrumental, um guia da ação que desvele o real-concreto para que se transforme o que aí está, ela constitui um posicionamento ético-político.

Contudo, quando se postula a educação com vistas para a transformação social, não se quer afirmar que a educação atue transformando a realidade diretamente, mas que o faz no nível das consciências, por meio da formação de cada indivíduo, dos sujeitos da prática social.

As reflexões da pedagogia histórico-crítica tornam-se cada vez mais essenciais no âmbito da educação, principalmente, no que diz respeito à formação de professores. Isso porque a escolha de abordagens e métodos de ensino para orientar a prática pedagógica do professor tem sido realizada com base em critérios pouco informados que, em vez de contribuir com o desenvolvimento dos alunos e do próprio docente, tem, na verdade, cerceado sua formação.

A exemplo disso, hoje, nas escolas da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo existe uma tendência pedagógica em abordar os conteúdos por meio da construção das competências e habilidades. Com isso, o ensino tem se tornado essencialmente empírico, pois as competências e habilidades envolvem a resolução de problemas práticos e cotidianos (aprender as operações matemáticas em atividades que simulem as que se usam nas situações cotidianas como dar um troco, produzir um texto para uma determinada finalidade: bilhete, currículo, e-mail, etc.) (GONÇALVES, 1998).

Gonçalves (1998) e Duarte (1999) postulam que, para alcançar a produção de uma individualidade para-si, é preciso fazer da escola o lugar das objetivações genéricas para –si, o lugar da cultura. Isso implica criar necessidades no aluno, ou seja, desafios que gerem novas necessidades e que o coloquem num processo contínuo de desenvolvimento humano. Isso dependerá, então, das condições em que ele se desenvolve, da relação entre sua atividade e com as objetivações para-si da prática pedagógica- a ciência- a educação por extensão-, a filosofia e a arte.

Pensando nas objetivações da esfera não-cotidiana para o desenvolvimento do indivíduo, podemos afirmar que o ensino por habilidades e competências não produz um desenvolvimento da atividade objetiva, uma vez que parte das ações e operações que o aluno já domina, tampouco desenvolve a atividade subjetiva do aluno, pois tais habilidades, por serem já conhecidas, não deflagram nele carecimentos, ou seja, novas necessidades para construção de novos conhecimentos.

Para se dar conta desse processo de cerceamento da atividade do aluno, o professor também necessitaria ser educado num contexto no qual seja desenvolvida sua consciência crítica. Entretanto, a formação desse profissional também tem sido afetada pelos processos que produzem a individualidade em-si. Freitas (1999) expõe que diversas reformas no campo educacional têm proposto mudanças à concepção da formação do professor tal como a criação de centros específicos de formação separados dos demais profissionais da educação ou dos especialistas. Tais reformas estão pautadas nas pedagogias que se difundem sob o lema do “aprender a aprender” e tomam o professor como um mero “facilitador da aprendizagem”.

Em consequência dessa percepção limitada e limitante do papel do professor, essas reformas vêm aligeirando a formação do professor quando enfatizam uma formação voltada apenas para metodologias e conteúdos específicos, o que reforça uma concepção de professor como um técnico ou como um prático com domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula. Assim, restringem-se os espaços para que esse educador possa adquirir instrumentos teóricos por meio de investigação científica que o informem a respeito dos determinantes dos dilemas que eles encontram em suas salas de aulas.

Além disso, no caso das pedagogias que adotam o lema “aprender a aprender”, o ideário pedagógico que as embasam provém do paradigma neoliberal. Por meio de argumentos e teorias psicopedagógicas, tais pedagogias alegam convincentemente a necessidade de que as reformas educacionais visem ao preparo dos indivíduos para uma constante adequação às necessidades da sociedade informatizada, às exigências do mercado. Esses argumentos são apresentados abstratamente justificando a necessidade das mudanças sem, no entanto, informar a natureza nem a direção dessas mudanças (DUARTE, 2001b, p. 65-66).

A consequência desse aparente abstrato é que fica oculta a presença concreta de uma concepção pedagógica que reproduz contradições da sociedade na educação, isto é, aquelas contradições referentes à dominação de classes sobre outras classes e grupos sobre outros grupos, em relação ao homem e o trabalho. Tal contradição, na educação pode ser percebida por meio do ensino por competências e habilidades.

Tal ensino representa as contradições sociais já na formação dos indivíduos. Isto porque essa abordagem tem sido aplicada nas escolas públicas, onde se forma a maioria dos alunos provenientes das camadas populares. Essa abordagem implica uma educação limitante restrita à aquisição do domínio instrumental mínimo “índispensável ao constante processo de adaptação às mudanças nos padrões de exploração do trabalho” (DUARTE, 2001b, p.67). Enquanto isso, a educação voltada para a formação das elites prima pelo “desenvolvimento da cognição, da criatividade, da habilidade no uso das tecnologias, no desenvolvimento de múltiplas habilidades em diversos campos da cultura humana” (p.67).

É com esse contexto contraditório que a educação nas sociedades do capital se confronta. O autor citado alerta para as conseqüências do ideário capitalista na educação: o capital permite que a humanidade evolua objetivando-se nas tecnologias, mas o desenvolvimento dos indivíduos das classes mais pobres não está aí inscrito, dadas as objetivações restritas as quais eles têm acesso, as quais por sua vez não possibilitam uma consciência e uma existência livre e universal. Isto configura a alienação, ou seja, o alijamento do indivíduo das possibilidades máximas produzidas pela humanidade, uma vez que há uma discrepância entre a evolução histórica da humanidade e a evolução dos indivíduos.

Como expusemos anteriormente, o ensino do saber científico é uma das vias que possibilitam ao sujeito sua inscrição nas objetivações genéricas para-si, e promove um salto qualitativo ao pensamento ao trabalhar com conceitos, com abstrações as quais propõem uma relação mais complexa com a realidade. Dito de outra forma, por meio do saber científico, o indivíduo pode ultrapassar a compreensão da experiência no nível mais imediato na medida em que se apropria dessas mediações teóricas.

A transformação da individualidade em-si em individualidade para-si, mesmo devendo apresentar-se como uma atividade consciente, não depende apenas da vontade dos sujeitos envolvidos, professores ou alunos, mas também das próprias objetivações que medeiam a sua consciência. Há que se levar em conta a estrutura social na qual esses indivíduos se constituem, se objetivam, pois, de acordo com Heller (1977), é de tal estrutura que depende a formação da individualidade para-si.

Quanto maior é a possibilidade que uma estrutura social oferece aos homens de plasmar de um modo relativamente livre seu próprio destino, quanto maior é, na alternativa que se tem à frente, a possibilidade de transformar efetivamente o curso da história mediante uma decisão, tanto maior é o predomínio do para-si. (HELLER, 1977, p. 234) (tradução nossa)²¹.

²¹ Cuanto mayor es la posibilidad que una estructura social ofrece a los hombres de plasmar de un modo relativamente libre su propio destino, cuanto mayor es, en la alternativa que se tiene enfrente, la posibilidad de cambiar efectivamente mediante una decisión el curso de la historia, tanto mayor es el predominio del para-sí.

A dependência entre a individualidade para-si e a estrutura social que possibilita ao sujeito forjar seu próprio destino, no contexto atual das relações econômicas, leva à necessidade da sociedade caminhar na direção da transformação das bases materiais da sociedade - que produzem as contradições entre indivíduo e sociedade, indivíduo e cultura. Em suma, há uma necessidade de se transformar as relações sociais existentes.

Nessa direção, estão as reflexões de Mészáros (2005, p. 47), o qual aponta que tais transformações que rompem com a lógica do capital, a qual naturaliza as contradições sociais, devem começar pelas práticas educacionais da sociedade procurando transcender o *formal* e atingindo a sua *essência*, ou seja, alterando:

(...) **todo** o sistema de **internalização**, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa **concreta** abrangente. (grifos do autor)

Isso significa que apenas a educação que se direciona *para além* da lógica *do capital* - isto é, a educação que busca superar as relações sociais alienadas e alienantes - pode proporcionar uma mudança radical de modo que a consciência dos indivíduos tenha a possibilidade de identificar e romper com essa lógica que a mistifica, lógica que também naturaliza as contradições na sociedade (como as contradições apontadas acima acerca da educação que propõe formas diferenciadas de formação a indivíduos pertencentes às classes sociais populares e elitistas).

Compreendemos que, Mészáros, tal como Saviani e Oliveira, aponta para uma educação que promova uma percepção que transcenda a aparência, ele está apontando para uma educação que, sobretudo, permita ao indivíduo as condições necessárias - as mediações- para que atinja um nível de consciência sobre a sua própria consciência, pois esse nível é o que tem a possibilidade de identificar os valores, os preconceitos, as ideologias *enraizados* nas práticas sociais – condição inicial para superá-las.

Entretanto, para que os indivíduos possam desnaturalizar e construir uma relação consciente *com esses valores* é necessária uma re-estruturação radical do sistema no qual se encontram os indivíduos, implicando uma

mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, o que implicará uma *transformação progressiva da consciência*.

A educação é fundamental na elaboração de meios para mudar tais condições objetivas como para a criação de uma *nova ordem social metabólica radicalmente diferente*, mas não deve ser tomada como a única produtora de transformação. Por essa razão, e, de acordo com a concepção marxista, para deflagrar tal ordem, Mézáros propõe duas condições centrais: a *universalização da educação* e a *universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora* (MÉSZÁROS, 2005, p. 65). Tudo isso implica uma transformação sem precedentes na história, pois essas transformações requerem uma revolução nas condições materiais que formam o indivíduo e, conseqüentemente, na consciência.

Essa reflexão de Mézáros nos leva a pensar que a educação que se restringe a princípios como os do ensino de habilidades e competências presentes nas escolas públicas atualmente não fornece os instrumentos necessários para romper com aquela lógica capitalista, aquela que deforma a consciência dos indivíduos. Dadas as características empíricas desse ensino, ele não possibilita ao pensamento as abstrações necessárias ao sujeito para a construção de uma consciência que, conforme a citação acima de Mézáros, permita ao sujeito desvelar o sistema de internalização com as suas formas alienantes (visíveis e ocultas) apropriadas nas suas relações sociais e objetivadas na formação da sua individualidade.

2.4 A epistemologia marxiana como filosofia da práxis: a construção do conhecimento como decodificação do real concreto a serviço da superação da alienação

Diante das discussões acima acerca da relação entre educação e transformação social, esta seção propõe-se a explicitar a epistemologia materialista histórico-dialética. Tal epistemologia entende a construção do conhecimento de modo que ele dê conta da compreensão do real em suas múltiplas relações e determinações estruturando um guia de ação para transformação com vistas à superação da formação de individualidade alienada e alienante. Para isso, de forma breve, esta seção propõe-se a explicar o método dialético com base na definição de Oliveira (1996, p.54): “estudo

histórico-social da realidade humana e enquanto lógica e teoria do conhecimento que dirige o raciocínio que pretende apreender o movimento real, tendo em vista sua transformação”.

No processo de educação com vistas à transformação social, a concepção dialética é fundamental, pois constitui um instrumental lógico-metodológico que possibilita ao pensamento uma compreensão dinâmica da realidade — o “movimento do real na sua contraditoriedade” —, captando “o ser da realidade concreta nas suas intrincadas relações recíprocas, de forma a competir com a força e a coerência da concepção dominante” (p. 59-60).

A epistemologia *materialista histórico-dialética* contempla uma visão acerca do real que se movimenta do contexto social, político e econômico em uma perspectiva histórica. Assim, segundo essa concepção, a compreensão da realidade ou compreensão de um fenômeno não é um processo que se dá diretamente por meio direto da percepção sensorial e do pensamento empírico, pois a essência de um fenômeno não se revela de modo imediato. Uma percepção imediata não pode representar o real, mas tão-somente o aparente. Isso porque tal percepção não ultrapassa os “limites da existência de condições objetivamente sensíveis” (MARINO FILHO, 2007, p.32).

Para Davídov (1987,p. 144), o pensamento empírico cumpre a função orientadora no que tange aos sistemas de conhecimentos acumulados, conhecidos. Essa orientação limita-se a uma comparação (geral, particular) dos elementos relacionando-os dentro de uma classe, mesmo que não estejam relacionados. Com base nas representações visuais, contemplam-se os aspectos superficiais dos objetos e dos fenômenos, que são vistos desarticulados da natureza e da sociedade. A sua concretização se dá por meio de exemplos, ilustrações, e se fixa pela palavra.

Segundo Davídov & Márkova (1987p. 178), o pensamento teórico mais amplamente:

- *Analisa o papel da função que cumpre certa relação entre as coisas;*
- *Busca a relação real que mostra a base genética de outras manifestações do sistema;*

- *Reflete as conexões internas, o pensamento ultrapassa os limites das representações sensórias;*
- *Faz conexões entre o geral e o particular;*
- *A concretização requer sua conversão em uma teoria desenvolvida por via da dedução e explicação das manifestações particulares do sistema a partir de sua fundamentação geral;*
- *Expressa-se nos procedimentos da atividade mental e logo em diferentes sistemas, símbolos e signos- linguagem artificial e natural.*

Em síntese, o pensamento teórico possibilita captar e analisar o fenômeno como sistemas de relações em que se acham intervinculados forma e conteúdo. Para compreender e investigar um dado fenômeno, não basta estudar separadamente os elementos constituintes de uma realidade; é preciso entender que a totalidade desse fenômeno está representada em cada uma de suas unidades. E, nessas unidades, estão contidas as propriedades fundamentais da totalidade, a descrição e a explicação das conexões e relações entre as unidades possibilitam uma compreensão da totalidade como multiplicidade em movimento (MARINO FILHO, 2007). Para captar o real, portanto, é preciso descobrir as múltiplas determinações da realidade. Trata-se, então, de se conhecer as mediações do abstrato, do conhecimento produzido historicamente. Essas determinações se dão numa relação dialética entre singular-particular-universal. Ou dito de outra forma, construir conhecimento acerca do fenômeno configura um processo de ir e vir do geral ao particular e individual e ao geral.

Martins (2004, p. 11) explica que o singular refere-se ao que é o imediato do fenômeno, enquanto que o universal revela a totalidade histórico-social do fenômeno. Esse movimento do pensamento entre o geral e o particular²² demonstra que a compreensão do fenômeno não pode estar

²² Martins distingue entre singular (específico), particular (que “assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém não completo, não universal”) e o universal (geral).

destituída de uma visão da interdependência das unidades em sua relação com a totalidade do fenômeno.

O movimento do pensamento reproduz a transitoriedade da realidade, e, assim, pode-se também afirmar que tal produção do conhecimento expressa a qualidade da atividade humana na produção da vida. Marino Filho (2007) cita Leontiev (1978b,p.20):

(...) o pensamento e a consciência são determinados pela existência real, pela vida dos homens, e somente existem como consciência **dos mesmos**, como um produto do desenvolvimento do mencionado sistema de relações objetivas (tradução nossa).²³

É no curso das relações materiais que o ser humano desenvolve seu reflexo psíquico da realidade, a sua consciência, o seu pensamento. Em outras palavras, por meio de seus estudos da obra de Marx, Leontiev (1989b, p. 21) afirma que a prática humana — que se realiza em condições objetivas — é a base do conhecimento humano sobre a realidade. No entanto, ressalva que isso não implica uma identificação entre a prática e o conhecimento, mas que não se pode construir conhecimento à margem de um processo que é material essencialmente.

Diante desse movimento contínuo e não-estaque na produção do conhecimento sobre ao real, pode-se afirmar que “a dialética é a lógica da evolução e da revolução, ou seja, dos processos moleculares lentos e graduais que em certo momento produzem um salto a uma nova qualidade molecular” (NOVACK, 2005 apud MARINO FILHO, 2007, p. 30). Nesse sentido, Marino Filho explica que a dialética, então, pode ser entendida como a lógica que reproduz o caráter transitório da realidade, na medida em que a realidade não é definitiva: toda evolução da realidade precisa gerar a negação do presente para que haja uma transformação, e essa transformação alcance uma forma mais adiantada. Essa evolução implica o salto qualitativo gerado pelos processos de transformação da sociedade, o que deflagra o desenvolvimento de novas formações e qualidades de formas de relação. O pensamento se transforma enquanto acompanha o processo evolutivo e, por essa razão, a

²³ (...) el pensamiento y la conciencia son determinados por la existencia real, por la vida de los hombres, y sólo existen como conciencia de *los mismos*, como un producto del desarrollo del mencionado sistema de relaciones objetivas.

produção do conhecimento corresponderá “ao movimento do real, ao conhecimento das relações que representam o movimento” (p.31). Conforme já apontado, Marino Filho explica que o pensamento que pode analisar e executar as operações que discriminam e categorizam as diversas formações desse todo é o pensamento teórico. Isso porque tal pensamento pode penetrar na realidade e analisar os objetos de conhecimento como sistemas de relações. Sendo assim, os sistemas relacionais abstraídos ora como unidade discriminada ora como conjuntos de relações formam o concreto. E, tal concreto, sendo elaborado por “um processo de operações mentais, conceituais da realidade (...), constituir-se-á em *concreto pensado*, ou seja, em uma nova representação conceitual como fato mental representativa da realidade como fato real” (p.32; grifos do autor).

Em síntese, para se compreender o real e produzir conhecimento acerca dele, parte-se de uma apreensão imediata do real, o real empírico, que, passando por um processo de abstração das suas partes e categorias, é tomado, então, em uma análise que produzirá uma apreensão desse real em suas múltiplas determinações. O que a dialética explicita e que é de fundamental importância para esse trabalho é a relação entre conhecimento e realidade, ao demonstrar que o desenvolvimento do conhecimento corresponde ao desenvolvimento da realidade, ou seja, o desenvolvimento psíquico resulta dos processos da vida material do indivíduo, de suas relações sociais, do movimento histórico. Marino Filho (2007) alerta que se o fenômeno que se quer compreender não for considerado como multideterminado contextualmente, perdem-se “todas as condições sociais que envolvem e perpassam ideologicamente as formações grupais, como também o movimento de formação e reprodução do poder nas inter-relações humanas e sociais”. (p.36).

Finalizando, a compreensão construída nesta tese acerca do real está fundamentada na lógica dialética. Como este estudo situa-se no âmbito da educação, adotar a lógica dialética, significa, tal qual Oliveira (1996, p.62) apontou, constituir um instrumental “lógico-metodológico com um sentido ético-político” para atuar na prática social. Isso porque, como visto, tal lógica, permitindo o conhecimento da realidade, possibilita ao indivíduo uma atuação mais crítica na prática social, pois desvela as relações e inter-relações do real e constitui um guia do pensamento para a ação, para a transformação.

Capítulo 3 Os limites da abordagem Professor Reflexivo

Em linhas gerais, como vimos no capítulo anterior, a epistemologia marxiana entende que a atividade vital humana é condição *sine qua non* para que o indivíduo diferencie-se do animal. À medida que o ser humano produz sua existência, ele exercita sua essência humana por meio da dinâmica da apropriação e da objetivação. Isso quer dizer que, nesse processo, cada indivíduo cria para si as qualidades humanas que foram social e historicamente construídas e que são externas ao sujeito no seu nascimento. Assim, a formação do psiquismo, da sua consciência se dá como reflexo da realidade formado a partir da atividade do sujeito desenvolvida sob determinadas relações sociais. Com base nessa epistemologia, este capítulo centra-se na análise da abordagem Professor Reflexivo que, conforme apontado no capítulo 1, baseia-se na reflexão-sobre-a-ação, uma reflexão sobre a experiência prática do docente, a fim de construir uma epistemologia da prática com vistas à transformação da mesma. Especificamente, o objetivo deste capítulo é analisar os limites da abordagem de formação professor reflexivo por meio da reflexão como produtora de conhecimento e transformação da prática pedagógica do professor.

Com base na epistemologia marxiana, adotamos três categorias para fundamentar esta análise: trabalho, consciência e alienação. Embora tais conceitos sejam distintos, eles estão imbricados, inter-relacionados e devem, portanto, ser compreendidos em suas mútuas implicações.

Em relação aos dados, as categorias citadas formarão o esteio da análise e serão consideradas articuladamente com os objetos da análise. Destacamos que o ponto central da abordagem do professor reflexivo é a experiência como fonte para a construção do conhecimento, com a teoria. Por esta razão, tomamos como dados para análise dessa abordagem: a concepção de conhecimento e a relação com a autonomia, a relação teoria-prática, concepção de ensino/aprendizagem, as funções da educação escolar e o papel do professor e sua formação.

3.1 A relação entre construção de conhecimento e autonomia

Conforme expusemos no capítulo 1, Schön entende a experiência como uma base que permitiria ao docente construir um saber situacional correspondente às necessidades vivenciadas por ele na sua prática pedagógica. A abordagem do Professor Reflexivo, para o entendimento do processo de construção de conhecimento, não considera a teoria ou o saber clássico como sendo fundamentais ao ensino e à aprendizagem, uma vez que Schön acredita que a experiência empodera professor e aluno tornando-os autônomos quando constroem conhecimento (prático) próprio de suas experiências.

Tal abordagem, ao centrar-se na experiência para a formulação de um conhecimento prático com vistas à autonomia dos sujeitos, tem se tornado congruente ao discurso e ao pensamento neoliberal na educação (DUARTE, 2003, 2001b). Isso porque o argumento usado pelo PR para que professor e aluno tornem-se mais autônomos na produção de conhecimento na relação de ensino e aprendizagem faz coro ao ideário pós-moderno, ideário que tem dado argumentos aos paradigmas das pedagogias que proclamam o lema *aprender a aprender*. Sob esse lema, essas pedagogias têm procurado produzir na escola uma aprendizagem dita autônoma por meio da construção de competências e habilidades. Por meio delas, o aluno estaria apto para desempenhar as complexas tarefas e acompanhar o rápido ritmo do desenvolvimento tecnológico alcançado pela sociedade.

Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto um grupo social. (PÉREZ-GÓMEZ, 1997, p. 102).

Análoga à forma de aprender está a maneira de pensar a formação do professor. Nesse paradigma, a concepção de formação de professores também está articulada à valorização da formação de conhecimentos tácitos de professores a fim de produzir o conhecimento nas e para as situações que o

exijam. Tal como é proposto para o aluno, o professor também seria formado de maneira flexível de acordo com as necessidades imediatas da situação, do grupo, da sociedade em que se situa. Por isso, o conhecimento produzido na sua formação estaria situado no âmbito da ação e voltado para a resolução de problemas imediatos.

Autores dessa abordagem como Schön e outros também expressivos como Tardif, (DUARTE 2003, p. 605-606), em relação à formação docente, quando argumentam em favor da desvalorização da teoria propõem a elaboração de uma epistemologia da prática²⁴ (organização dos conhecimentos, valorizando os saberes do professor construídos na prática pedagógica), baseando-se numa crítica ao distanciamento da formação teórica proporcionada pela formação na universidade e o contexto (prático) de atuação profissional dos professores.

Para Tardif e para Schön (DUARTE, 2003, p. 605-606), não parece haver a possibilidade de articulação entre experiência e formação teórica do professor; por isso, eles propõem o abandono da teoria e o foco na experiência. Isso significa que os cursos de formação de professores, bem como as pesquisas em educação deveriam estar centrados nos saberes profissionais dos professores, aqueles formados no decurso da prática pedagógica, pois, mesmo implicitamente, é na sua prática que residiria a construção de uma teoria eficiente para pensar a própria prática.

(...) a noção de *saber escolar*, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. (...)

(...) o saber escolar organiza-se por categorias. (SCHÖN, 1997,p.80) (grifos do autor).

Schön (1997) entende que o conhecimento escolar é categorial. Para Schön, isso significa que tal conhecimento seja estático e molecular, isto é, construído como peças isoladas. Por essa razão, para esse estudioso

²⁴ Conjunto de saberes construídos com base na experiência a partir da prática pedagógica cotidiana do professor.

estadunidense, frequentemente, tal saber é tratado em sala e apresentado aos alunos como fato ou teoria aceita. Nesse sentido, o professor, para Schön, somente pode portar-se como um transmissor de conhecimento (e, nesse caso, ser transmissor de conhecimento possui uma conotação negativa), e o aluno um receptor passivo.

Esse conhecimento escolar, segundo o autor, não permite uma re-elaboração por parte do professor nem do aluno uma vez que já vem pronto e acabado. Desta forma, não é possível que a escola considere as necessidades dos alunos, portanto, somente caberia a ela o autoritarismo nas formas de ensinar e transmitir o conhecimento uma vez que considerar as necessidades dos alunos implicaria a necessidade de re-elaboração desse saber, o que não é permitido dada sua estrutura.

O êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica (...). Esta capacidade, também denominada *conhecimento prático*, é analisada em profundidade por Schön (1983, 1987) como um processo de *reflexão-na-ação* ou como um *diálogo reflexivo* com a situação problemática concreta. (PÉREZ-GÓMEZ, 1997p. 102) (grifos do autor).

Diante da rigidez do saber escolar, para Schön, o conhecimento válido seria aquele construído pelo professor que busca pautar suas ações concentrando-se nas formas de conhecimento na ação, um conhecimento calcado nos contextos situacionais, o que ele denomina *reflexão sobre a ação*. Trata-se de um *conhecimento prático* que, ainda que limitado ao cotidiano, permitiria sair da lógica autoritária do sistema burocrático ao qual se vincula o conhecimento escolar.

Como visto, a proposta do Professor Reflexivo aponta para uma desvalorização do conhecimento escolar ou conhecimento teórico/científico/acadêmico. Isso porque a reflexão que se dá acerca dos problemas surgidos a partir da ação, não está articulada necessariamente ao conhecimento teórico, aos saberes que Saviani denomina *saberes clássicos*, os quais transcendem os limites de um conhecimento cotidiano calcado no saber-fazer — o conhecimento tácito, de que trata Schön, e, que são responsáveis por uma formação em que o indivíduo aprende a estabelecer uma relação mais elaborada com a realidade. O resultado de tal desvalorização

para o professor e para o próprio aluno é a produção de uma “mentalidade altamente pragmática”²⁵ (DUARTE, 2003) que uma formação consistente.

Ao contrário do que pensa Schön a respeito das possibilidades propiciadas ao aluno e ao professor a partir desse conhecimento experiencial, na perspectiva da Pedagogia Histórico – Crítica, o conhecimento que não é embasado na teoria, nos métodos científicos é tido como aquele que se limita a produzir apenas palpites e “o conhecimento que produz palpites não justifica a existência da escola” (SAVIANI, 2000, p.19). Tal como Saviani pensa, acreditamos que esse conhecimento experiencial não justifica a existência da escola porque a essência da atividade de estudos está em proporcionar ao aluno o desenvolvimento uma relação teórica com a realidade, uma relação que transcenda as aparências, o imediatismo da representação da realidade a partir da percepção sensorial, a percepção a que está submetido o conhecimento empírico, experiencial.

Além disso, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, o conhecimento embasado na experiência, um conhecimento empírico, portanto, está distante de auxiliar a escola alcançar sua finalidade: desenvolver as potencialidades máximas do indivíduo. Tanto o conhecimento empírico quanto o conhecimento teórico possibilitam ao aluno a apropriação da experiência social, mas é apenas o conhecimento teórico, objeto do ensino sistematizado, que pode oportunizar avanços, saltos qualitativos no seu desenvolvimento em relação ao nível e à forma dos tipos de atividade dos quais ele se apropria.

O que os estudiosos da abordagem do Professor Reflexivo parecem não atentar é que não é qualquer conhecimento que pode produzir o desenvolvimento do aluno, mas, para isso acontecer, é necessário que o aluno aproprie-se dos sistemas de conhecimentos e habilidades e das “formas e operações gerais da atividade intelectual que se encontrem na sua base” (DAVÍDOV & MÁRKOVA, 1987, p. 181) (tradução nossa). O ensino é a forma necessária para transcorrer o desenvolvimento intelectual, pois esse desenvolvimento possui uma natureza histórico-cultural concreta, o que significa que seus processos e as características são determinados pelo

²⁵ Na seção acerca da relação teoria e prática, exploraremos mais detalhadamente essa questão acerca do pensamento cotidiano.

“sistema de organização e pelos procedimentos de transmissão ao indivíduo da experiência social”(p.180).

O que desejamos apontar com isso é que se a escola organiza os saberes a serem transmitidos fundamentada no conhecimento que o aluno já possui, ou seja, somente a partir da experiência, não haverá grandes saltos no desenvolvimento das suas funções psíquicas uma vez que, conforme os autores acima citados, Davídov e Márkova, cada forma de conhecimento corresponde a determinadas formas e operações mentais. Não haverá, assim, desenvolvimento do pensamento do aluno que estará limitado às formas do conhecimento empírico.

Como vimos, a aplicação da proposta de valorização e desenvolvimento do conhecimento prático deflagra algumas consequências para a relação com o conhecimento, para o ensino e para a aprendizagem, ou seja, tanto para a formação do professor quanto a do seu aluno. Em síntese, em relação ao conhecimento, há uma legitimação da superioridade do conhecimento não-científico em detrimento do saber escolar. Essas correntes de educação que partilham do mesmo entendimento das pedagogias escolanovistas focam as atividades pedagógicas não na transmissão do conhecimento, mas apenas no *processo* de construção de conhecimento. Na formação do professor, isso resultaria numa formação não centrada no saber teórico, mas apenas na prática, na ação. Como consequência dessa valorização do processo e não o próprio conhecimento é que a educação torna-se apenas uma fornecedora de técnicas e saberes limitados às necessidades e imposições da sociedade capitalista.

Centradas no processo, o intuito dessas pedagogias não corresponde a uma preocupação com a formação do indivíduo, mas na sua capacidade de aprender aquilo que seja útil à vida social, às exigências do mercado. Diante do exposto, diferentemente do que intencionam essas pedagogias, denominadas por Duarte de pedagogias do aprender a aprender, não produzem autonomia intelectual ou espírito crítico, que seriam os objetivos da educação como possibilitadora de uma apropriação da objetivação genérica para-si por meio do conhecimento, do saber escolar. Ao contrário, o que elas produzem é um indivíduo vazio e adaptável às mudanças que exigem a sociedade (DUARTE, 2003, p. 604).

Podemos afirmar, assim, que o entendimento acerca do conhecimento da abordagem Professor Reflexivo reflete as relações sociais no contexto da sociedade do Capital uma vez que analisamos a educação sendo tomada sob as mesmas relações que o trabalho alienante. O trabalho na sociedade do Capital é esvaziado de sentido na medida em que é medido pelo valor de troca e não pelo valor de uso. Analisamos essas mesmas relações na escola se observarmos que a aprendizagem é valorizada na medida em que gera capacidade permanente de aprender. Duarte (2001b, p.156) assim expressa sua crítica:

(...),o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o 'aprender a aprender'. O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo.

Podemos notar que essa relação com conhecimento a partir da forma como se tece a aprendizagem, que, longe de buscar a humanização do aluno circunscreve-o à alienação. Isso porque a significação da formação escolar, da educação como atividade em que o indivíduo é levado às apropriações genéricas para-si a fim de humanizá-lo, vai destoando dessa forma utilitária e econômica de se apropriar e objetivar o conhecimento, forma esta que constitui um sentido pessoal para sua aprendizagem.

Quando isso acontece, constrói-se uma relação de contraposição entre o significado e o sentido da construção do conhecimento, pois o sentido pessoal do estudo, da construção do conhecimento não está se expressando na significação. Os motivos que o indivíduo está condicionado a apresentar para aprender, para produzir o conhecimento estão determinados pelos fins. Nesse caso, esses fins não seriam o seu autodesenvolvimento, mas o atendimento das necessidades cotidianas da sua vida na sociedade. Essa forma utilitária de pensar e construir o conhecimento expressa as relações alienantes do mercado de trabalho que, desde a formação escolar, já permeia a atividade do indivíduo. Essas relações restringem o desenvolvimento da consciência para-si do indivíduo ao obstaculizar que esse possa almejar e deflagrar quaisquer transformações à sua vida e à sociedade da qual faz parte. A desintegração

entre o sentido e o significado da sua atividade produz e constitui a consciência, que, como vimos, estando **restrita** às objetivações da vida cotidiana, estará, pois, alienada. Portanto, longe de tornar o indivíduo livre e autônomo, o conhecimento, da forma como está sendo abordado pelo PR, está mais próximo de cercear a liberdade do aluno que de produzir sua autonomia, pois, como vimos, o modo de aprender, e as formas do conhecimento elencadas para essa aprendizagem circunscrevem-se ao âmbito das necessidades, necessidade de responder às situações do seu cotidiano, às necessidades da sua sociedade em termos de habilidades para o trabalho.

Como dissemos no início desta seção, o PR pauta seu argumento na construção de um conhecimento empírico como forma de proporcionar autonomia para professor e aluno ao passo que desburocratiza e democratiza o “rígido” ensino escolar calcado nos saberes clássicos. Entretanto, há uma contradição entre a intenção e o resultado do Professor Reflexivo quando propõe essa construção de conhecimento experiencial, situacional. Para mostrar essa contradição tomamos de forma abreviada a análise de Saviani (2007) quando trata contradição da educação no contexto capitalista.

Para tanto, o autor parte de algumas teses acerca dessa educação ao explicitar a implicação das características do ensino centrado nas pedagogias escolanovistas e as pedagogias tradicionais; as primeiras num contexto de pretensa valorização da educação, de acesso “democrático” de todas as camadas sociais ao ensino, e as tradicionais, num contexto político nada democrático da sociedade brasileira — a ditadura militar.

De acordo com os estudos do autor, o ensino tradicional parte de um método de ensino expositivo, adquirido da ciência moderna (articulação de um conhecimento novo a partir do conhecido para promover uma comparação entre os dois conhecimentos e, assim, assimilá-lo por um processo de generalização e, por último, para comprovar a assimilação, a aplicação que se dá em forma de exercícios e tarefas).

Já o método das pedagogias escolanovistas, diferentemente, pauta-se não no conhecimento já construído pela humanidade, mas no processo de elaboração desses conhecimentos. Para esse movimento, o ensino corresponderia à pesquisa, sendo para isso elaborado um método. Esse método corresponderia a uma atividade na qual aluno e professor construiriam

as respostas para um problema o qual obstaculizasse a execução e a obtenção do resultado da tarefa por meio de levantamento de dados, hipóteses e experimentação.

Sem pretender defender os métodos tradicionais, para Saviani, esses se pautam na transmissão dos conhecimentos já existentes - os saberes históricos, tendo, pois, o foco no professor, sendo também por esta razão criticados por outras correntes educacionais. Enquanto isso, as pedagogias novas centram-se no aluno e tomam como foco o processo de construção do conhecimento. Saviani entende essa falta dos conhecimentos clássicos, históricos como falha das pedagogias escolanovistas, uma vez que "se não se domina o conhecido, não é possível incursionar no não conhecido"; e, para isso, o autor destaca que a própria ciência só é desenvolvida a partir do que já se sabe de um determinado tema, objeto.

O que o autor buscou provar com sua análise das tendências em educação que informaram abordagens e métodos de ensino é que, enquanto a escola promoveu mudanças no ensino pretensamente com vistas a uma educação democrática, retirando o foco do conhecimento, menos ela esteve comprometida com uma ordem democrática, uma vez os alunos, principalmente, os da escola pública, das classes populares foram os que acabaram distantes dos conhecimentos, o que fazia legitimar e acentuar as diferenças sociais a partir das objetivações as quais essa classe social teria acesso (SAVIANI, 2007, p. 43-48)e, por outro lado, na época da ditadura, por meio do foco nos saberes clássicos, quando ela menos "falou" em democracia, mais próximo à democracia ela chegou.

Parafraseando a análise de Saviani, assim também entendemos o Professor Reflexivo, quanto mais ele se afastar do 'saber escolar', mais longe também ele estará de possibilitar uma formação com vistas à autonomia e ao empoderamento de aluno e professor, uma vez que o conhecimento é condição *sine qua non* para alcançar a transformação, na medida em que alargando os limites da consciência, ele atinge a busca pela transformação da prática social.

3.2 Concepção de ensino e aprendizagem

À medida que se torna evidente a implicação de abordagens como a do Professor Reflexivo para a formação do professor e para a aprendizagem do aluno também se evidencia a sua limitação em gerar mudanças à prática pedagógica do professor tal como afirmou Pérez- Gómez (1997, p. 105):

O *pensamento prático* do professor é de importância vital 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.

A escolha da abordagem do PR para o ensino, especificamente para a transformação da prática pedagógica do professor é incongruente para o objetivo ao qual ela foi pensada por Schön, uma vez que as bases de tal abordagem correspondem ao ideário neoliberal, que, como já apontado, leva à negação do papel da teoria, o que por sua vez deflagra o esvaziamento da formação de um pensamento crítico necessário à transformação.

O objetivo dessa abordagem ao nortear o trabalho do professor, a transformação da prática, torna-se incongruente com o seu *modus operandi* uma vez que a representação e a interpretação da realidade onde está fundamentada a prática a ser transformada partem do conceito de uma *reflexão*, que metodologicamente opera com categorias (conhecimento tácito, reflexão sobre a ação, reflexão -na -ação) que se situam exclusivamente na lógica cotidiana ou na lógica do conhecimento cotidiano (espontaneidade, ultrageneralização etc)

Schön (1997, p. 85) admite que esse conhecimento seja cotidiano, entretanto não observa suas limitações para o ensino e para a aprendizagem. Embora Pérez-Gómez (1997, p. 104) atente para a limitação da reflexão como sendo um processo de “reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional”, ele também mantém o mesmo entendimento de Schön acerca dos benefícios da reflexão a partir do conhecimento cotidiano:

Com todas as suas dificuldades e limitações, a reflexão-na-ação é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. (...) Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações (sic) da prática, a reflexão-na-acção é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só

se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico de aprendizagem. (p. 104). (grifos nossos).

O posicionamento de Schön, de Pérez-Gómez e de outros estudiosos dessa abordagem revela um desconhecimento a respeito das características e das implicações de uma formação amparada na lógica do conhecimento cotidiano. De acordo com a epistemologia marxiana, a essência dos fenômenos não se manifesta de maneira direta, mas apenas de forma aparente, caso da vida cotidiana e, por extensão, dos conceitos cotidianos. Ao procurar entender a realidade, evidenciando os fenômenos que constituem os conceitos para amparar o ensino e a aprendizagem, a abordagem reflexiva poderá, no máximo, mostrá-los sob as formas aparentes da cotidianidade, as formas que se revelam na atividade prática, base dessa abordagem.

Isso se dá porque a reflexão seja ela sobre a ação ou na ação está calcada nas representações mentais dos indivíduos construídas a partir dos agrupamentos dos objetos e experiências dos indivíduos de forma situacional ou cotidiana (SCHÖN, 1997 p. 85). Isso significa que o pensamento priorizado é o pensamento empírico cuja função é a orientação do indivíduo no “sistema de conhecimentos já acumulados” por meio de um movimento de *classificação* e *cataloguização* em que se apreendem apenas os traços externos, a aparência dos objetos e dos fenômenos, que, por sua vez, estão desarticulados de quaisquer vínculos com a natureza e com a sociedade (DAVÍDOV, 1987, p. 144-145).

Ao priorizar o pensamento empírico, a consequência dessa epistemologia para a prática pedagógica, primeiramente, é produção da limitação do papel do professor e do próprio ensino uma vez que a prática pedagógica pautada nesse conhecimento cotidiano não necessitaria ultrapassar o âmbito do auxílio à criança para que esta coordene as tais representações figurativas, embasadas na sua experiência. Por isso, não raro, o professor é caracterizado apenas como um “facilitador da aprendizagem” por abordagens como a do Professor Reflexivo que valoriza o conhecimento prático. Vale destacar que esse nosso apontamento acerca do ensino a partir da reflexão com base e para a construção do conhecimento cotidiano é tratado

pelos estudiosos dessa abordagem como uma qualidade e não como uma limitação.

Outro ponto a ser destacado é a inconsistência de Pérez-Gómez ao apresentar o conhecimento prático como possibilitador de uma aprendizagem dialética. A coordenação da representação figurativa, isto é, a classificação das coisas e dos fenômenos não apresenta qualquer dialeticidade com o conhecimento teórico, como apontou Pérez-Gómez, porque o pensamento empírico não consegue assimilar as complexidades do real, não está apto a compreender as contradições internas das coisas e dos fenômenos ao não ultrapassar o nível aparente das coisas.

Na lógica do pensamento dialético, tal qual a sociedade e a cultura, todas as coisas estão em transformação constante. Essa transformação por sua vez não é linear, mas evolutiva, pois se dá em etapas cujas transformações acontecem em saltos qualitativos. Como já expusemos, o pensamento dialético se constitui a partir do movimento do pensamento que vai do geral ao particular e individual e do particular e individual ao geral, num processo em que se tomam as “inter-relações que implicam uma transformação qualitativa das unidades em um conjunto de relações” (MARINO FILHO, 2007, p. 29). Segundo o estudioso, o pensamento dialético toma as coisas como relações interdependentes. Cada unidade do fenômeno está condicionada à totalidade do fenômeno, isto é, “a interdependência implica que os elementos em relação condicionem-se reciprocamente na constituição de uma unidade”(p. 29).

Como afirma Marino Filho (1998), para o pensamento dialético, a contradição é mola propulsora de qualquer fenômeno. É tal contradição que trazendo a negação para a destruição do fenômeno traz em si os germes da transformação e da evolução. A contradição é, então, condição essencial para se tecer o conhecimento de qualquer fenômeno estudado, pois assim o conhecimento elaborado reproduz o movimento do real e suas relações em movimento. Essa contradição leva-nos ao ponto aonde desejamos chegar ao criticar a inconsistência do entendimento de Pérez-Gómez.

Como vimos, o conhecimento dialético é desenvolvido por meio de “operações que *representam* mentalmente a realidade”, mas essas operações e representações são alcançadas por meio da mediação do pensamento

teórico. O pensamento teórico representa a complexidade dos fenômenos uma vez que ele acontece “separado do contato direto com a realidade material que o engendrou”. Isso é possível mesmo que sua existência tenha se dado como forma historicamente desenvolvida. Não é o que ocorre com o pensamento prático que acontece condicionado e limitado às representações sensoriais. Portanto, sem o pensamento teórico não há a possibilidade de produzir o pensamento dialético ou a aprendizagem dialética, como afirmou Pérez-Gómez. Com isso, evidenciamos a ausência de fundamento da concepção de ensino e de aprendizagem proposta pela abordagem PR.

Como apontamos na seção anterior, além desse conhecimento prático estar pautado numa fundamentação inconsistente, afirmamos também que ele gera danosa consequência para a formação do indivíduo: a negação da teoria e, por extensão, a negação de um ensino que proponha saltos no desenvolvimento psíquico da criança. A ênfase no ensino prático produz a formação de um indivíduo conforme as necessidades cotidianas necessárias à sobrevivência do indivíduo na sociedade do Capital; mas, por outro lado, essa formação que se distancia do conhecimento teórico unilateraliza o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, tornando sua formação parcial, ou seja, não desenvolve nele as potencialidades máximas humanas.

A atividade educativa deve fornecer os instrumentos necessários para que o indivíduo, apropriando-se deles, tenha condições de objetivá-los em forma de desenvolvimento da sua genericidade humana. Porém uma educação que tem por base esses princípios da abordagem reflexiva não consegue garantir à criança as condições necessárias para que ela se aproprie das outras objetivações genéricas para-si (a ciência, a arte, a filosofia, a cultura e a política), já que essas objetivações exigem uma atividade apropriadora ativa, crítica, consciente. Essas objetivações para-si são essenciais ao promoverem o desenvolvimento ontogenético do indivíduo, ou seja, possibilitam o desenvolvimento social pleno da criança à medida que permitem a ela o estabelecimento de novas e amplas formas de relações com o seu meio, com os outros indivíduos, além de possibilitar que ela desenvolva sua autonomia, sua consciência para-si, sua autoconsciência.

O ser humano é um ser ativo nas suas experiências. Ao atuar sobre os objetos, sobre o mundo condiciona-os “assimilando suas características

peculiares”. Sendo assim, a atividade educativa, a educação deve produzir o conhecimento de forma que essa produção expresse a “qualidade ‘construtiva’ da atividade do homem na produção da vida e, da mesma forma, na produção do conhecimento.” (MARINO FILHO, 1997, p. 31) Isso implica que no processo educativo, a construção e a relação com as formas do conhecimento devem ser constituídas de atividades que permitam à criança o desenvolvimento do seu psiquismo, mas este só acontecerá articulado às relações da criança com a atividade social, com as objetivações às quais ela tem acesso.

3.3 A dicotomização da teoria e prática

O foco desta seção está em mostrar a impossibilidade da consciência (do professor) por meio de uma reflexão (na ação, sobre a ação) transformar a experiência operando empiricamente, ou seja, tomando como referência para transformação da prática a própria prática.

Quando o professor reflecte na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, **o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa**, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao reflectir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes **constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de acção adequada. As bases do autodesenvolvimento profissional dos professores radicam nesta dinâmica reflexiva** (Barrow, 1984).

O pensamento prático do professor é de importância vital 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. (PÉREZ-GÓMEZ, 1997,p. 106). (grifos nossos).

A afirmação de Pérez-Gómez acerca do fato de o professor que reflete na ação e sobre a ação poder converter o docente num investigador evidencia que, para essa abordagem, a prática é tomada e naturalizada como uma interpretação do mundo. Para essa abordagem não se diferencia níveis de consciência. Isso ocorre porque para o Professor Reflexivo, a experiência ou a prática pode constituir-se um referencial ou um conteúdo para a consciência do professor. Para essa consciência constituída com base na sua vida prática

cotidiana existe uma correspondência direta e imediata entre ela e o mundo: os objetos, os fenômenos. A relação dessa consciência consigo e com o mundo é a – teórica, ela é a sua própria referência. Isso acaba implicando um problema, pois essa consciência a-teórica:

Não sente necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares-comuns na qual projeta seus atos práticos. Acredita viver - e nisso vê uma afirmação de suas conexões com o mundo da prática - à margem de toda teoria, à margem de um raciocínio que só viria arrancar-lhe da necessidade de responder às exigências práticas, imediatas, da vida cotidiana. (VÁSQUEZ 1968, p. 08-09).

Ao contrário do que mostra a proposta de Schön ao desvalorizar o conhecimento teórico, distante da teoria, a consciência está limitada a uma representação cotidiana, aparente da realidade. Não é visível a ela que seus pontos-de-vista não possam tornar-se “reflexões sobre o fato prático” tendo em vista que tal representação não consegue ultrapassar o senso comum, o lugar-comum. Portanto, não é possível aceitar a representação que as pessoas constroem acerca do mundo, da experiência e de si mesmas como uma representação do real, uma representação da totalidade do fenômeno.

Entretanto, isso não quer dizer que as pessoas vivam num mundo *absolutamente* a-teórico, já que, como explica Vázquez, o homem cotidiano está situado histórica e socialmente, o que o condiciona a uma perspectiva ideológica. Isso significa que situado histórica e socialmente, de certa forma, ele pode possuir alguma consciência de um fato prático, pois, em tal fato existe “certa integração numa perspectiva na qual vigoram determinados princípios ideológicos”. Por essa razão, contudo, há que se considerar que sua consciência está constituída por ideias e valores que se situam nesse seu contexto, ou seja, no âmbito cotidiano. Isso ocorre porque, como característica da vida cotidiana, as suas ideias e valores são construídos e apropriados sob a lógica da vida cotidiana, que implica ter sido espontaneamente, ou dito de outra forma, sem o crivo crítico da sua consciência.

Mesmo que haja alguma referência teórica na consciência cotidiana, esta é degradada, fragmentada, ou seja, é uma representação aparente da realidade. Por essa razão, para Vázquez, essa consciência formada tendo como referência o âmbito da vida prática, da vida cotidiana, essas teorias fragmentadas o impedem que perceba as possibilidades de transformações,

pois como afirmou o autor na citação acima, o indivíduo que vive sua vida exclusivamente na vida prática "Não sente necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares-comuns na qual projeta seus atos práticos". Em outras palavras, sob a ótica da vida prática, o indivíduo cristaliza valores, pensamentos e hábitos que são tomados como verdadeiros ou como referências fixas, como se correspondessem à totalidade do real. Ele o faz, pois, sob tal ótica, esse indivíduo não consegue captar com maior amplitude a dimensão social da sua atividade.

Isso ocorre porque sua consciência está privada de captar as ações humanas numa dimensão social; desta forma, ela não capta as suas conexões entre a história, o conhecimento, suas ações. Dessa forma, a atividade desenvolvida por ele no curso das suas relações sociais é vista alheia à totalidade, ou seja, isolada de toda atividade humana. O que expõe o indivíduo a uma ingênua consciência em-si, como se ele, solitariamente, por meio da iluminação de tal consciência fosse capaz de mudar a realidade. É como se, para ele, a sua consciência fosse pura e sem condicionantes.

A fragmentação teórica referida acima é justificada pelo fato de que para a consciência a-teórica, na vida cotidiana, tudo é tomado de modo utilitarista. Tal como observamos na proposta do PR que, como afirmou Pérez-Gómez, a utilidade da reflexão é que o professor seja capacitado para elaborar o conhecimento para responder às situações complexas e urgentes da sala de aula: "(...) Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao reflectir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula (...) constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de acção adequada (...)" O utilitarismo do conhecimento prático explica-nos a razão da teoria ser menosprezada pelo Professor Reflexivo. De acordo com Vásquez, uma atitude teórica diante do real demandaria certo afastamento dos interesses práticos. Não se abre a possibilidade do pensar unicamente para o utilitarismo.

Diante da ausência da teoria, a reflexão sobre a ação ou a que se realiza na ação, conforme postula Schön, não poderia transcender a espontaneidade alcançando a formação de uma consciência crítica, visto que a lógica das categorias com as quais opera não ultrapassa o limite imposto pela cotidianidade: a prática aparece a uma consciência cotidiana a - teórica como autossuficiente.

Com base em Vásquez (1968), podemos compreender que a abordagem do PR toma equivocadamente a reflexão sobre a ação ou na ação como categorias de interpretação e guia para a transformação da prática; toma-as, pois, como práxis. Não estamos afirmando com isso que a práxis não exista na cotidianidade, a práxis existe para esse sujeito professor que reflete com base na sua prática com categorias cotidianas, uma vez que ele é um sujeito histórico e vive dentro de uma estrutura social. Como dissemos acima, ainda que espontaneamente, esse sujeito, esse professor pode possuir alguma consciência de certos elementos ideológicos e teóricos que compõem tal consciência, mas essa consciência, como aponta o autor, *não* “ultrapassa uma práxis utilitária e a-teórica”. Isso se dá porque o pensamento cotidiano desse sujeito condicionado às formas cotidianas não pode ver a articulação e a contribuição da sua prática com a história humana, da vida como criação humana nem a necessidade da teoria para guiar a *sua* práxis, pois o cotidiano, como afirmado, *lhe* é autossuficiente.

O homem comum e corrente se considera a si mesmo como verdadeiro homem prático; é ele que vive e age praticamente. Dentro de seu mundo as coisas não apenas são e existem em si, como também são e existem, principalmente, por sua significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana. Mas essa significação prática se *lhe* apresenta como imanente às coisas; ou seja, apresentando-se nelas, independente dos atos humanos que *lhes* confere (...). O mundo prático, para a consciência comum, é um mundo de significações em si. (VAZQUEZ, 1968, p.11).

Vimos até aqui que não há como dissociar teoria e prática se se aspira à transformação desta, porém, consideramos que a teoria nasce banhada na prática e que o conhecimento só existe na prática. Isso não quer dizer que, contraditoriamente ao que expusemos, estamos endossando a posição da abordagem reflexiva acerca da prática, mas sim que estamos buscando localizar de modo mais informado, com base em Vásquez, o que deve ser entendimento da prática e da teoria. Desta forma, com base no autor a quem tomamos como referência, entendemos que a teoria não estaria à margem da prática, mas integrada à prática nos objetos, na realidade. A teoria ou o conhecimento é sempre o conhecimento de um mundo criado pelo conjunto de homens historicamente. Assim, a teoria é o produto da atividade humana e o

conhecimento da realidade mediada pela consciência humana (VÁSQUEZ, 1968, p 152-153).

O que objetivamos apontar em relação à teoria e à prática é que a teoria em seu estado puro, apenas no nível intelectual não leva à transformação da prática; não leva à práxis, portanto. Talvez possa ser uma compreensão parcial do papel da teoria que tenha levado os estudiosos da abordagem reflexiva a rejeitarem-na. Porém, não significa que teoria e prática não se realizem como práxis, pois como expôs Ghedin (2002, p. 133) com base em Vásquez (1977) “teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética”. Em outras palavras, segundo Ghedin, para haver práxis, há a necessidade da atividade teórica materializar-se. Isso quer dizer que para produzir a mudança na prática, não basta idealizá-la, mas revolucioná-la. É preciso, portanto, atuar praticamente.

Segundo Ghedin (2002), a prática é essencial uma vez que “os produtos da consciência têm que se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato (p. 133)”. Disso podemos concluir que um profissional como o educador que pretenda não somente “preparar os cidadãos para o mundo”, mas, por meio desses, transformar o mundo, não poderá prescindir na sua formação e na dos seus alunos da teoria nem da prática. Isso ocorre porque o papel da teoria não é transformar as coisas, a prática, mas transformar a consciência primeiramente. Isso significa que é na atividade prática que concretiza a transformação do mundo, mas essa prática e esse mundo não se transformam sem que primeiramente tenha havido a articulação do plano teórico na consciência.

O que obstaculiza a percepção dessa articulação entre teoria e prática até mesmo nas abordagens de educação é o fato de a lógica cotidiana estar sendo utilizada nas esferas da vida não-cotidiana, como é o caso da educação (MELLO, 2001).

Para Vásquez (1968), a atividade prática, em algumas de suas formas como o trabalho, a arte, a política e a educação, não pode ser tomada pela consciência cotidiana na sua dimensão antropológica, gnosiológica e social. A significação dessas atividades só pode ser entendida por uma práxis na sua dimensão histórica e social, isto é, de forma integrada. O autor salienta que somente superando essa consciência da práxis cotidiana por meio de uma

consciência filosófica é que se pode transformar a realidade, o que só é alcançado historicamente com a elevação da realidade humana assumindo simultaneamente uma consciência filosófica da práxis.

3.4 Funções da educação escolar

A sociedade ocidental tem-se mostrado preocupada com os resultados insatisfatórios de longos e custosos processos de escolarização: nas sociedades industrializadas, a escola conseguiu chegar aos lugares mais inacessíveis e às camadas mais desfavorecidas. Não obstante, nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de satisfação prometido. (PÉREZ-GÓMEZ, 1997, p.95).

A citação acima de Pérez-Gómez faz menção à insatisfação causada pelos resultados da formação dos indivíduos alcançada pelas escolas com base em uma preparação técnico-científica. Esta menção também feita ao processo de formação dos alunos como sendo insatisfatório aos interesses da sociedade é expresso na abordagem reflexiva como sendo o argumento central contra o modelo teórico ensinado nos cursos de formação de professores, nas escolas, e que, em razão dele, uma nova formação de professor deve ser pensada a fim de se preparar os alunos de forma mais satisfatória à sociedade e às suas necessidades. A formação reflexiva do professor com seus métodos de reflexão na ação e sobre a ação vem atender a essas necessidades. Com isso, podemos afirmar que a função da educação escolar está apresentada de modo subjacente a essa necessidade da sociedade que especificamente é industrializada.

Essa visão subjacente das abordagens atuais como as que prezam pelas competências e habilidades, pela formação prática ou técnica do indivíduo seja ele professor ou aluno não está em consonância com a função da educação e do trabalho educativo como aquele que "produz direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." (SAVIANI, 2000, p. 17).

A especificidade da escola está em sistematizar e socializar os saberes historicamente construídos. Isso, para que haja um processo de humanização, de apropriação e objetivação desses saberes sócio-históricos por parte dos sujeitos envolvidos. Entretanto, educar significa ir além do preparo do indivíduo para sua integração com a sua sociedade; educar significa buscar a superação

dessa sociedade, principalmente dessa sociedade que produz a exclusão, que produz a alienação.

Pérez-Gómez afirma que “a escola conseguiu chegar aos lugares mais inacessíveis e às camadas mais desfavorecidas”, mas “nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de satisfação prometido”, no entanto, não ficam claras as razões pelas quais essa formação não produziu o resultado almejado. Também não foram explicitados quais resultados seriam esperados e a quais interesses eles serviriam.

Questionamos e postulamos, entretanto, acerca da essencialidade da formação teórica, científica. Não seria o domínio da cultura que possibilita organizar e criar instrumentos que sejam atendidos os interesses, necessidades dos indivíduos sejam eles professores ou alunos pertencentes a determinada classe social? Não é justamente o domínio teórico imprescindível para a transformação social (SAVIANI, 2007), ou seja, não é o acesso às objetivações genéricas para-si essencial para superação de determinadas relações na sociedade uma vez que tal acesso deflagra uma percepção e uma individualidade mais crítica nesses indivíduos?

Os excertos dos trabalhos de Pérez-Gómez e Schön tomados para análise ao longo deste capítulo não mostram claramente em que princípios filosóficos baseiam-se o Professor Reflexivo para propor tal prática reflexiva. Nossas análises nos fazem observar que a desvalorização da função do saber escolar, a teoria na formação, na educação não é ou não deveria ser o verdadeiro alvo de suas críticas. Na verdade, o equívoco do Professor Reflexivo está em demonstrar que não compreende a essencialidade da teoria para a construção de uma formação consistente e crítica do indivíduo. Essa abordagem não toma como fonte de reflexão que o problema que tem sido gerado na aprendizagem que culmina numa formação insatisfatória dos alunos não é causado pela teoria, mas sim pela forma como ela tem sido concretizada no ensino, que, desinformado a respeito de como os indivíduos aprendem, da constituição da atividade de estudo, de como se dá o desenvolvimento do psiquismo, apresenta a teoria como um elemento mecânico e sem sentido para o educando.

Esse equívoco que se lançou sobre a teoria faz-nos afirmar que se deve a uma ausência de um fundamento filosófico do PR, de uma perspectiva da função da educação com vistas à humanização, para o desenvolvimento das potencialidades em cada indivíduo tal como postula Saviani. É essencial que o processo de ensino/aprendizagem constitua-se de modo intencional, consciente, e isso deve acontecer a partir de uma formação e fundamentação teórica consistente, em que se perceba a natureza histórico-social da educação, e, só partir daí é que a aprendizagem, as formas e os meios de transmissão de conteúdo devem ser pensados. Caso contrário, sem uma fundamentação teórico-filosófica consistente e consciente aos educadores, novos métodos e abordagens serão construídos, sem, contudo, haver um claro entendimento do tipo de ser humano que se quer formar e dos meios eficazes para atingi-lo

Constantemente nos seminários, nos congressos, nas reuniões dos tecnocratas da educação verifica-se nos seus discursos a necessidade de transformação da prática pedagógica do professor, vista como a responsável pelos índices insatisfatórios. Essa necessidade tem feito com que a educação proponha às escolas transformações superficiais e duvidosas, uma vez que tais propostas carecem de princípios norteadores com vistas aos fins que ela objetiva. Porém, como afirmamos, primeiramente, para alcançar a transformação da prática pedagógica, há necessidade de um fundamento teórico e um correspondente posicionamento ético-político para que o professor possa formar uma base de orientação para um pensar e um agir, para sua prática pedagógica que se pretenda crítica, que se pretenda transformadora. Isso requer, por sua vez, o entendimento do papel da educação, como uma “atividade mediadora no seio da prática social global” que, dentro dos limites de sua especificidade age sobre os sujeitos da prática, contribuindo para o movimento de transformação dessas relações sociais (OLIVEIRA, 1996, p. 44) e, por extensão, transformação da prática pedagógica como reflexo das práticas sociais.

Vale ressaltar que entender a educação como mediadora, como Saviani o afirma, não é o mesmo que dizer que ela é diretamente responsável pela transformação social, mas sim que a educação é responsável pela

transformação das consciências dos sujeitos que vão atuar na prática social. Daí o seu caráter mediador.

Oliveira (1996) em consonância com Vásquez (1968), afirma que há de se levar em conta que tal transformação das consciências não se dá independente, mas articulada às circunstâncias sociais existentes, incluindo as circunstâncias que apontem para as relações de dominação, aquelas que impõem os interesses de uma classe sobre as outras. A transformação das consciências não é um processo que se dá posterior à transformação social nem é anterior a essa.

Para Oliveira, isso só pode ser compreendido dentro de uma concepção dinâmica da realidade, dentro de uma metodologia que contemple o movimento do real na sua contraditoriedade: a *lógica dialética*. Segundo Oliveira (1996, p. 62), a concepção dialética é um guia do pensamento, método de ação e de construção de conhecimento da realidade. Nas palavras da autora, a concepção dialética da realidade possibilita ao pensamento:

o real movimento do processo que se dá dentro das relações sociais de produção e, desse modo, ser um instrumental que possibilita uma atuação mais crítica dentro da modalidade da prática social em que se atua, no caso a educação (OLIVEIRA, 1996, p. 62).

O entendimento dessa dinâmica está fundamentado no *Método da Economia Política*, de MARX (1983), que trata da distinção e da relação entre o *empírico*, o *abstrato* e o *concreto-real*. Conforme visto no capítulo anterior, essa lógica busca construir, por meio da mediação do abstrato, um pensamento considerando o real nas suas múltiplas determinações, o real-concreto. Isso se explica pelo fato de o pensamento na sua forma natural não ser suficiente para captar as relações nas quais os fenômenos são engendrados, pois a relação com a realidade não se dá de modo imediato, mas mediatizada.

Essas relações só podem ser apreendidas em um processo de operações com as representações mentais, conceituais da realidade. Nessas relações há um movimento dialético uma vez que esse processo se constrói por operações dedutivas num ir e vir do geral ao particular e individual e, destes, ao geral. Pensar o real-concreto significa produzir um conhecimento mediante a apropriação de teorias (mediações do abstrato) das gerações precedentes sobre o real reformulando esse conhecimento por meio de uma

determinada prática – (método) acerca dos fatos da vida real (MARINO FILHO, 2007).

Para esse método, são consideradas as interdependências e condicionamentos das dimensões espaço e tempo, e são relacionados os objetos num movimento da diversidade na unidade. Assim, o objeto de conhecimento vai sendo decomposto em unidades e estas unidades se apresentam como componentes de um todo; sendo cada unidade uma parcialidade complexamente relacionada a outros sistemas sempre mais complexos e abrangentes.

O conhecimento da constituição de cada elemento em sua existência real e concreta é construído dialeticamente. Nessa relação dialética, a individualidade das partes reflete as características da totalidade do conjunto. A totalidade, por sua vez, é função das partes sendo por elas influenciada e configurada (MARINO FILHO, 2007 p.33-34). Nesse processo chega-se ao concreto pensado, e o pensamento apropria-se desse concreto-real formando uma síntese das múltiplas determinações (OLIVEIRA, 1996, p. 62).

Neste trabalho, a escolha da lógica dialética está sendo articulada ao se considerar a educação em suas relações com o processo histórico. Dito de outra forma, no caso desta pesquisa, que tem como prática social específica a que se dá na educação, tal prática é considerada no seu movimento real dentro do processo histórico permeado por relações sociais, e, essas são consideradas como impregnadas por ideologias. Sem a lógica dialética, poderia incidir no mesmo equívoco da abordagem do PR, ou seja, que a compreensão e a transformação dessas práticas sociais que se tecem na escola são produtos da consciência ou frutos “de uma iluminação súbita da consciência”, tal como alerta Oliveira (1996, p.63).

Em síntese, o desconhecimento da educação como transformadora das consciências ignorado pelo paradigma ao qual está afiliado o *Professor Reflexivo* deflagra um equívoco e uma inconsistência: sem uma formação teórica consistente para o educador, e, para o aluno, ou seja, ausentes os conteúdos significativos para a formação do professor e a aprendizagem do aluno, a educação mais que um aligeiramento na formação desses, torna-se uma farsa.

3.5 O professor e sua formação

Tendo em vista as análises realizadas nas seções anteriores e, com base nos estudos de Saviani (2007, 2000), podemos afirmar que qualquer pesquisa que vise ao entendimento e à transformação da prática educativa, do trabalho do professor e sua relação com a aprendizagem deve considerar um contexto mais amplo partindo de uma concepção de educação e de infância que atende para a condicionalidade histórica e social de ambas.

Entender a historicidade da educação, como explica Oliveira (1996, p. 63), significa ir além de uma concepção relativa à “explanação cronológica dos acontecimentos da educação e das ideias educacionais”, mas, sobretudo, compreender o ser humano como um produto cultural, isto é, como resultado das apropriações de conhecimento produzido histórico e socialmente - pelo conjunto de homens - sendo tais apropriações mediatizadas, portanto. Em consonância ao pensamento de Saviani, conforme explicou Oliveira, a compreensão dessa mediação do abstrato, o conhecimento histórico, é essencial para se entender o concreto, o real, a atividade do professor. Enfim, tendo em vista, conforme afirmou Vygotski (1995), que estudar algo historicamente é estudá-lo em seu movimento; assim, entende-se aqui que se deve estudar a educação historicamente considerando-a em seu movimento.

Por essa razão, num primeiro momento deste capítulo de análise, consideramos a relação prática e teoria observando a impossibilidade de se tomar a experiência, a prática do professor, como base para construir uma consciência de sua própria atividade ao buscar representar e transformar tal prática pautando-se unicamente em categorias de reflexão que operam empiricamente, ou seja, sob a mesma lógica que rege a vida cotidiana de reflexão proposta pelo PR.

Neste momento, em diálogo com a seção acima *Funções da educação escolar*, analisaremos o papel do professor e sua formação, buscando compreender o papel do professor e sua contribuição por meio de sua atividade educativa, por meio da prática pedagógica, para propor mudanças tendo em vista as relações que se tecem na sociedade da qual fazem parte ele e os seus educandos.

Apontamos em vários momentos das seções anteriores que, para o PR, a prática é eixo epistemológico para formação e da atuação do docente diante da complexidade que envolve seu trabalho diariamente. A ênfase na prática seria viabilizada com base na reflexão que, segundo Pérez-Gomez (1997, p. 103) é a :

imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. (...) A reflexão [é] **um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.** (grifos nossos)

Na análise dos excertos acima, a partir de um olhar fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, partimos do princípio de que a vida do indivíduo é constituída como síntese das relações sociais, e, que, a qualidade de sua consciência (alienada ou crítica) depende da maneira como sua vida, como sua atividade vital está organizada dentro nessas relações. Em suma, entendemos a consciência como reflexo das relações que o indivíduo mantém com a realidade por meio da sua atividade, e tal reflexo para a consciência está expresso sob a forma das significações.

Para Rossler (2004, p.102):

A uma determinada estrutura objetiva da atividade do ser social corresponde, assim, uma dada estrutura subjetiva. Em outras palavras, a uma determinada realidade social, tanto material quanto simbólica, corresponde uma dada forma de consciência (...).

Pérez-Gómez atenta para a experiência, para a prática social como não sendo neutras, mas permeadas por relações simbólicas, valores, ideologias. Entretanto, equivocadamente, no excerto acima, de modo oposto, Pérez-Gómez entende que não é a consciência que reflete esses valores, símbolos que o sujeito adquire da relação que mantém com a realidade por meio da sua experiência, da sua atividade. O autor não demonstra compreender que, sob a forma das significações, é a consciência o resultado dessa relação com a experiência, com o mundo, mas, ao contrário, para ele, é a reflexão que constitui a expressão da experiência, reflexão que ele denomina conhecimento. Em outras palavras, a reflexão é para Pérez a expressão em forma de

conhecimento “contaminado pelas contingências” que permeiam a experiência do indivíduo.

O desconhecimento da necessidade da inclusão dessa categoria consciência para a construção de um referencial de formação do professor indica outra incongruência teórica nessa abordagem. Para entender o papel do professor e propor um modelo de formação, é essencial que sua consciência seja tomada a partir da relação que ele mantém com a prática social por meio da sua atividade como aquela que medeia e estrutura a consciência. Ao avaliar, compreender, analisar a atividade educativa do professor tendo em vista a prática social onde ela se desenvolve, deve-se considerar suas relações com a produção, bem como o movimento e a transformação dos fenômenos que constituem a vida do indivíduo articuladas a esse meio social e cultural. Dessa maneira, compreender a prática do professor é entender a constituição do professor tomado como sujeito histórico-social como síntese das múltiplas determinações do real.

Em outro momento do texto, o autor cita Kemmis (1985, p.149) para quem: “A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes **“reproduz ou transforma activamente as práticas ideológicas que estão na base social”**.(grifos nossos). Para esse autor, a reflexão do professor é intencional e tem o poder de transformar ou replicar os valores, as ideologias que estão implicadas na prática social.

É sabido que a escola constitui um espaço social privilegiado no qual pode ser dada a formação do ser humano como ser genérico, uma vez que o trabalho pedagógico e a aprendizagem possibilitam (ou devem possibilitar) o acesso ao aluno àquilo que foi produzido sócio-historicamente (a cultura, os instrumentos tais como a linguagem, os valores, etc). A educação configura-se dentro da esfera das atividades não-cotidianas. A esfera das atividades não-cotidianas possui, como característica fundamental, a *intencionalidade*.

Tendo em vista que a educação situa-se nesse âmbito não cotidiano, na relação do educador com o educando, como condição das relações nessa esfera, é necessária uma relação consciente frente ao projeto de formação daquele ser humano. Dito de outra forma, para que sejam garantidas as

apropriações e as objetivações que deflagrarão esse desenvolvimento, as ações do professor devem ser planejadas para assim alcançar esse objetivo de formação da individualidade para-si do educando. Isso implica que o desenvolvimento dessa individualidade não é garantido pelo simples fato de se estar na escola, de conviverem naquele espaço, ainda que, privilegiado para a apropriação da genericidade humana. Isso ocorre porque educação e, por extensão, a construção dessa individualidade na escola como reflexo das relações sociais têm se dado em meio a processos de formação contraditórios.

De acordo com Duarte (2001a), as relações sociais nas quais se concretizam a apropriação e objetivação humanas têm sido relações de dominação de classes e grupos sobre outras classes e grupos. Como parte dessas relações, sem uma prática intencional e crítica, a escola pode constituir e cristalizar certos padrões de pensamento alienantes uma vez que sem tal crítica ela não consegue fornecer meios para que esses indivíduos rompam com essas formas.

Diante da ausência da intencionalidade, da criticidade e de uma autoconsciência, podemos concordar parcialmente com o pensamento de Kemmis. Estamos de acordo com o autor quando ele afirma que a reflexão reproduz as práticas ideológicas que estão na base social. Mas nossa concordância deve-se a partir do nosso entendimento de que as relações de produção que se dão na sociedade deflagram determinados valores, práticas e relações que podem ser alienantes ou humanizadoras. Ideologicamente a formação das subjetividades, do pensamento, da consciência está comprometida quando as relações que permeiam a atividade dos indivíduos forem relações alienantes; se a sua atividade estiver permeada por relações de dominação, certamente, que o seu psiquismo refletirá a alienação da sua vida para a sua consciência.

Essa dominação pode ser observada, por exemplo, em certos papéis que, como reflexo da alienação a que estão submetidos os sujeitos, são apropriados inconscientemente, espontaneamente pelos seus professores e alunos, na transmissão e na assimilação acrítica do conteúdo. Isto pode levar, a partir da relação de ensino/aprendizagem, à naturalização de pensamentos e valores típicos da esfera cotidiana que utilizados no âmbito não-cotidiano, cerceando o desenvolvimento de sua individualidade para-si, coincidindo,

então, com os processos alienantes que o alijam do pleno desenvolvimento de suas potencialidades máximas humanas.

Mesmo que a educação esteja se dando em meio às complexas e contraditórias relações sociais, o trabalho do professor pode esquivar-se das relações alienantes dada a sua natureza intelectual, pois, diferentemente de um trabalho fabril, manual, ele possui uma margem maior de autonomia na sua objetivação mesmo diante da “depreciação de suas condições de trabalho”:

apesar de haver-se (sic) fomentado a depreciação de suas condições de trabalho, este processo não tem sido tão devastador do controle e das qualificações do professorado como o tem sido no âmbito do trabalho diretamente produtivo.(...) A autonomia e a participação do professorado em funções conceituais, por outra parte, não se vê em totalmente anuladas, porquanto são exigências que derivam da própria configuração do trabalho docente como um trabalho que se realiza com seres humanos (...), que se dá concretamente em salas de aula separadas onde o docente trabalha sozinho, e onde sua autoridade se apóia em critérios de legitimidade relativos à sua suposta "superioridade intelectual" com relação ao alunado. (BASSO, 1998).

Entretanto, a mesma alienação da qual o professor pode esquivar-se dada a natureza subjetiva do seu trabalho pode também estar permeando-o nas suas condições materiais. Isso ocorre porque a autonomia não depende apenas do caráter da sua formação, ou seja, condições subjetivas. Na verdade, um trabalho alienante ou um trabalho que supere a alienação depende igualmente das condições objetivas - nas quais se dá o trabalho do professor: recursos físicos das escolas, materiais didáticos, organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, duração da jornada de trabalho, tipo de contrato de trabalho, salário.

Para explicar tais condições objetivas utilizamos como referência o caráter do trabalho do professor da escola pública e da escola privada. Segundo Serrão (2002), o professor da escola pública - apesar de não vender sua força de trabalho para um capitalista, como o faz o professor da escola particular -, desprovido da propriedade de meios de produção, também vende a sua única mercadoria de que dispõe - sua força de trabalho - ao Estado e, torna-se, igualmente, - como parcela considerável da sociedade que trabalha em indústrias, fábricas - um assalariado. Assim, é estabelecida também no

trabalho do professor uma relação tipicamente capitalista: a relação de exploração.

Considerando que o processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção que um operário, uma vez que as características de seu trabalho permitem autonomia maior na sua objetivação que as do trabalho do operário, pois a docência não tem a finalidade direta da criação de valor, da mais-valia. Entretanto, mesmo que o professor aja com intencionalidade, que seja capaz de realizar ações com certa autonomia, construindo produtos únicos como os seus saberes, não pode vendê-los como sua criação. Isto implica que seu trabalho será afetado em certo grau por essa lógica do capital.

Diante do fato do trabalho do professor ser desenvolvido em condições objetivas tais como as apontadas acima, no contexto da sociedade capitalista, observa-se que a estrutura desse trabalho não está sendo movida ou regida unicamente por uma lógica humanizadora, isto é, com a mesma lógica que desenvolve o pensamento científico, artístico e político. Daí compreendemos, então, sendo o próprio trabalho do professor - o trabalho educativo - regido por essa lógica capitalista, a constituição do seu psiquismo tenderá para alienação uma vez que tal lógica afetará e produzirá dissociação entre o significado da sua atividade e do sentido que ela representada para o docente.

Basso (1998) expõe a dicotomização entre o significado e o sentido da atividade do professor. Para ela, o significado social da atividade docente é de dirigir o processo de desenvolvimento do aluno garantindo-lhe o acesso às objetivações da esfera não-cotidiana: ciência, arte, moral, filosofia. É nessa esfera que ele adquire os instrumentos que dão acesso aos saberes elaborados pela humanidade; saberes que permitirão a sua objetivação em níveis superiores, os mesmos que permitirão, por sua vez, a formação da sua individualidade para-si.

Diante das relações sociais alienantes (as explicadas acima) que permeiam o seu trabalho, o sentido que este professor atribui à docência não coincide com o significado que a sua atividade possui, uma vez que sua atividade representa para ele apenas um meio de vida, sobrevivência. Não havendo uma coincidência entre o sentido que o professor atribui à docência como atividade humanizadora e o significado do seu trabalho, esse trabalho não contribui para sua afirmação como pertencente ao gênero humano, mas

para a sua negação uma vez que aí o professor não se desenvolve, mas, provavelmente, se mortifica.

Desta forma, governada pela lógica alienante do capital, a estrutura da atividade do professor que está destituída de sua significação social, que está alienada, aliena o seu psiquismo que é reflexo da realidade e da relação desse indivíduo com essa realidade por meio da atividade. Assim, não há como tomar como referência a reflexão, e, esta para a transformação das práticas ideológicas, como afirma Kemmis, ou mesmo das práticas sociais, uma vez que, como mostrado acima, num contexto de relações sociais alienantes, a consciência mediada pela atividade do indivíduo desenvolvida sob relações sociais alienantes refletirá a alienação a que está submetido esse indivíduo em sua vida.

Em outras palavras, a sua consciência está falseada pelas relações alienantes que governam a sua própria atividade. Assim, como consequência disso, esse falseamento não permite ao professor transcender uma visão do real, além das formas aparentes da realidade. Enfim, por essa razão estamos, neste ponto discordantes com o que pensa Kemmis, para quem a reflexão transforma as práticas ideológicas que estão na base social. Discordamos porque a consciência falseada pelas relações sociais alienadas e alienantes não permite ao professor, que vive e trabalha dentro de determinada prática, elaborar uma reflexão, e, que esta constitua-se uma representação e um guia para entender o processo educativo em sua complexidade e transformando as práticas ideológicas que permeiam esse processo tornando tais práticas humanizadoras.

No primeiro capítulo, procuramos explicitar as características e os fundamentos da abordagem do Professor Reflexivo, de Donald Schön, que, como visto, utiliza as categorias de análise que tomam a atividade prática do professor como eixo para um processo de reflexão, de modo que, por meio desse processo, se elabore conhecimento a fim de responder aos dilemas e às complexas demandas da prática pedagógica enfrentadas diariamente pelo docente. Neste capítulo de análise, tomando as categorias de consciência, trabalho e alienação da epistemologia marxiana, analisamos a abordagem do PR como proposta de formação de professores capazes de produzir conhecimento acerca de sua prática pedagógica com base na sua experiência.

Em síntese, em tal análise apontamos para a impossibilidade dessa abordagem atingir tais objetivos uma vez a centralidade na experiência não permite o conhecimento da realidade, mas da sua aparência. Sem uma articulação teórica capaz de dar conta do real nas suas múltiplas determinações, não se atinge a essência do real e, portanto, sem isso, não se ultrapassa os limites de uma pseudoconcreticidade. Portanto, tal representação não pode, por sua vez, oportunizar ao professor a construção de um trabalho educativo que seja tanto para ele quanto para seu aluno uma formação que seja humanizadora. Isso porque, para isso, esse trabalho deve ser intencional e transformador, o que envolve o conhecimento e o desvelamento das formas alienantes que se engendram e estão ocultas nas práticas sociais, principalmente, as que se referem à educação para, assim, poder transformar as consciências e buscar formas de superar essa realidade. No entanto, a superação da alienação e a formação de processos humanizadores não são passíveis de acontecer tendo unicamente como fundamentos o entendimento da realidade do professor e a sua experiência, atividade do professor, uma vez que o pensamento e a consciência, no contexto da sociedade capitalista, estão condicionados às mesmas relações sociais alienantes que estruturam a sua atividade do e, por consequência, refletidas no psiquismo.

Com base nos estudos realizados aqui e nas análises da abordagem do PR que se pauta essencialmente na experiência do professor para construir conhecimento sobre a sua prática, respondendo aos problemas colocados por ela e, assim, atingir a transformação da mesma, logo, podemos concluir que tal abordagem é incapaz de realizar tal objetivo. Sem a compreensão da complexidade do fenômeno educativo, sem o conhecimento do real como síntese das múltiplas determinações e dos condicionantes da atividade e do seu psiquismo do indivíduo, as estratégias de formação de professor continuarão a incidir no mesmo equívoco, ou seja, propostas ineficazes com aparências de revolucionárias.

Em consonância com Martins (2001), postulamos, nesta tese, a necessidade do investimento no desenvolvimento nos processos de humanização dos indivíduos, ou seja, nas apropriações genéricas para-si para que possam ser estabelecidas relações conscientes com os fenômenos

históricos e sociais. Para Martins (2001, p. 268-269), são nesses processos que:

(...)residem as possibilidades para a desnaturalização da existência, ou, para a superação das relações espontâneas geradoras de inúmeras formas de resignação ou (in)-conformismo passivo. É com o objetivo desta naturalização que entendemos uma educação a serviço da libertação dos indivíduos da massacrante pressão da ideologia dominante justificadora das condições de exploração capitalista em que vive a grande maioria dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, analisamos os limites da abordagem de formação de professores Professor Reflexivo, que, por meio da reflexão acerca da prática docente, ou seja, tomando como eixo a experiência do professor, propõe-se à construção de conhecimento e transformação de tal prática. Para tal análise, tomamos os conceitos e os argumentos que legitimaram essa abordagem como base para formação de professores no contexto brasileiro. Tais argumentos explicaram a necessidade de uma formação de professor e, por extensão, a formação de seus alunos, que promovessem a autonomia dos mesmos na apropriação e na “aplicação” dos conhecimentos a fim de responderem às múltiplas e rápidas mudanças tecnológicas propostas pela sociedade atual. Assim, conforme apontado na introdução, esta tese teve como orientação de sua análise o pressuposto de que estratégias de formação que buscam a transformação da experiência sem atentar para os condicionantes constituídos nas complexas relações sociais que estruturam a vida dos indivíduos têm reduzidas chances de se firmarem como instrumentos de formação a serviço da transformação.

Para tanto, esse pressuposto esteve orientado teórica e metodologicamente pela epistemologia marxiana por meio das categorias trabalho, consciência e alienação. Tal epistemologia mostra que a formação do indivíduo está articulada às condições histórico-sociais. A construção da essência humana (trabalho, socialidade, consciência, liberdade e universalidade) em cada indivíduo se dá na sua relação com a atividade sob determinadas relações sociais. Assim, ao conceber a formação de cada indivíduo, é estabelecida uma compreensão desse processo de modo que se abarque a unidade e a intercondicionalidade entre o desenvolvimento da atividade e o desenvolvimento do psiquismo.

Para a epistemologia marxiana, o desenvolvimento da individualidade humana está sempre vinculado ao desenvolvimento humano-genérico. O que, por sua vez, não quer dizer que haja uma correspondência entre o desenvolvimento do indivíduo e da humanidade. Cada indivíduo apropria-se de maneira singular do desenvolvimento humano genérico, pois essa apropriação

depende da vivência do indivíduo, da relação que mantém com a atividade sob determinadas relações sociais.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural ao entenderem o indivíduo como um ser concreto, um ser que é síntese das relações sociais, apontam a direção a ser seguida na educação, no trabalho educativo para que assim se garanta o desenvolvimento de uma individualidade para-si. Essa direção relaciona-se à criação de carecimentos no educando para que ele sinta a necessidade de apropriar-se e objetivar-se num nível genérico superior.

É válido retomarmos o pensamento de Saviani para quem a educação não se restringe a formar o aluno para o que aí está, mas, principalmente, a educação deve fornecer-lhe os instrumentos, para que, objetivando-se num nível genérico superior, ele tenha condições de buscar a superação das relações alienantes de sua sociedade, as relações que distanciam a vida de uma grande parte de indivíduos do desenvolvimento humano genérico.

Toda e qualquer teoria da área da educação que objetive propor transformações seja ao indivíduo, seja transformações à sua realidade não pode prescindir dessa compreensão. Isso ocorre porque teoria educacional destituída de uma visão dialética da formação do indivíduo (sociedade e indivíduo) corre os riscos uma dicotomização do fenômeno que pretende compreender e construir uma compreensão aparente desse fenômeno.

Desse modo, as transformações do indivíduo seriam fundadas apenas na sua própria consciência como se dependessem apenas de uma iluminação súbita dessa consciência para essa transformação ocorrer, ou essa transformação estaria fundada unicamente na própria experiência, bastaria o indivíduo entender sua lógica para, então, fazer mudar o funcionamento dela; assim, da prática se constituiria uma teoria para compreender a própria prática. Embora, nesse caso, a consciência ainda seria tomada como suficiente, uma vez que ela de modo independente poderia compreender a lógica da experiência. Tudo isso constituiria por sua vez uma impropriedade uma vez que a consciência por possuir um caráter fundamentalmente teórico não pode por si apenas transformar a realidade.

Tal impropriedade foi identificada na abordagem do Professor Reflexivo. A proposta de formação de professor e transformação da prática pedagógica

depende inteiramente da capacidade de o professor refletir, ou seja, tornar-se consciente da lógica que emana da sua ação, contando como únicos instrumentos de reflexão as categorias extraídas da própria experiência. Assim, a transformação da sua prática, que se circunscreve a alcançar os resultados desejados por ele ou pela sociedade de acordo com as necessidades cotidianas, depende da sua consciência empírica. Não há nessa abordagem uma compreensão da educação como fenômeno dialético que envolve as complexas e contraditórias relações sociais que determinam as práticas que se dão na escola envolvendo desde as metas para a formação do aluno e o tipo de sujeito que se está concebendo ali como também as condições objetivas em que se dá essa formação, entre outras. Está separada dessa compreensão qualquer articulação com os condicionantes sociais que produzem a sua prática pedagógica. O professor, dessa forma, seria um sujeito onipotente capaz de transformar qualquer “matéria-prima” de acordo com qualquer finalidade posta a ele. Não é de se estranhar que a escola venha adquirindo cada vez mais funções sociais já que a ela, por meio da figura poderosa do professor, caberia a transformação de qualquer fenômeno, pois seu objeto pode ser qualquer “coisa” dada a ilimitada força conferida à consciência transformadora do professor. Desta forma, tampouco se estranha a frustração dos docentes que, sem uma sustentação objetiva e subjetiva das suas ações, pouco ou nada podem fazer diante de uma realidade educacional complexa e cada vez mais crucificante para ele.

Com isso, inexistem as chances dessa abordagem produzir uma formação com vistas à transformação, uma vez que ela não se torna um guia para a ação visto que não oferece nenhuma compreensão objetiva do fenômeno educativo, como também acaba legitimando uma concepção alienante de educação. Isso porque seu argumento principal está em formar uma educação autônoma de aluno e professor de modo que eles tenham a capacidade de resolver os dilemas e situações da sua vida cotidiana. Para isso, os conhecimentos práticos (competências e habilidades) são valorizados em detrimento dos conhecimentos clássicos, os que fornecem ao pensamento bases para a formação de uma individualidade universal e livre e, portanto, um instrumental crítico para a transformação da realidade. Limitada à resolução de problemas e dilemas, a educação não é capaz de coincidir com os processos

humanizadores, ou seja, aqueles que possibilitam o desenvolvimento das potencialidades humanas em cada indivíduo, mas restringe-se aos processos alienantes na medida em que cerceia professor e aluno do máximo desenvolvimento que a humanidade atingiu.

Com base nisso, vemos a impossibilidade de se pensar o Professor Reflexivo como estratégia de formação de professores. A epistemologia marxiana mostrou, por meio das análises desenvolvidas nesta tese, que sem uma educação ética e teoricamente consistente do próprio educador, ou seja, que desvele ou desnaturalize as relações alienantes, é estéril e até danosa qualquer tentativa de se transformar a realidade, pois, sem elementos para construir uma consciência crítica do real em suas múltiplas determinações, se pode facilmente constituir uma formação com aparência revolucionária, mas em sua essência altamente retrógrada e desumanizadora.

Para finalizar, vale aclararmos que o intuito deste trabalho não foi simplesmente criticar a abordagem do Professor Reflexivo como se se tratasse de uma rivalidade de paradigmas. Na verdade, o que esteve permeando essa crítica foi a necessidade sentida por nós, ao trabalharmos no contexto da educação nos níveis médio e fundamental, em oportunizar um instrumental ao docente para que ele possa analisar e criticar certas abordagens que lhe são sugeridas ou impostas à sua prática.

Dessa maneira, esse intuito, ao permear a elaboração desta tese, possibilitou-nos que, ao longo de sua construção, evitasse que ela fosse mais uma tese daquelas que se defendem “com unhas dentes”, e, que acabam circunscrevendo-se unicamente ao âmbito acadêmico para se tornar uma objetivação do amadurecimento de uma formação envolvendo o nível pessoal, acadêmico e profissional. Entretanto, mesmo com essa dimensão pessoal e subjetiva, há muito do real e objetivo nesta tese que permeou nossas preocupações. Procuramos por meio desse mesmo contexto acadêmico de produção de conhecimento, que, muitas vezes, aparece como distante da vida de uma parte dos educadores, contribuirmos com a busca da formação de professores com base em um projeto de educação ético-político para que assim, de fato, se possa constituir um guia para a superação das relações que aí estão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, H. *Entre o passado e o Futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.
- ASBAHR, F. S. F. *A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, no. 29 [citado 2007-10-09], pp. 108-118. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>. ISSN 1413-2478.
- BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BASSO, I. S. *Significado e sentido do trabalho docente*. *Cad. CEDES* [online]. 1998, vol. 19, no. 44 [citado 2005-05-22], pp. 19-32. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>. ISSN 0101-3262
- BORGES, R. C. M.B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CAMPOS, F.R. O papel do professor na organização do trabalho pedagógico: um exame da produção veiculada em periódicos brasileiros. (1970-1972). (Mestrado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/São Paulo, 1996.
- CAVALCANTI, L.S. Cotidiano, Mediação pedagógica e formação de conceitos: CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN E. (org) *Professor Reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CAVALIERE, A.M.V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: *Educação e Sociedade*. Campinas. Vol. 23, nº81, p.247-270, dez.2002.
- CORTELETTI, I.A., RIBEIRO, L.B.M, STEDILE, N.L.R. *Reflexão sobre a ação: uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino*. Caxias do Sul: Educs, 2002.
- CONTRERAS, D.J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Moreto, 1997.
- DAVÍDOV, V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: DAVÍDOV, V. SHUARE, M(orgs) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou, Editorial Progreso, 1987.
- DAVÍDOV, V & A.MÁRKOVA, El desarrollo del pensamiento en la edad escolar In: DAVÍDOV, V. SHUARE, M(orgs) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou, Editorial Progreso, 1987
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, N. *Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev*. *Cad. CEDES* [online]. 2004, vol. 24, no. 62 [citado 2008-05-12], pp. 44-63. Disponível em: < <http://www.scielo.br/> . ISSN 0101-3262.

_____. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)*. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol. 24, no. 83 [citado 2008-06-20], pp. 601-625. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>. ISSN 0101-7330.

_____. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkaina*. Campinas/SP: Autores Associados, 2001a.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas,SP: Autores Associados, 2001b.

_____. *A individualidade para-si: Contribuição para uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FONTANA, R.C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, H.C.L. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores*. In: *Educação & Sociedade, ano XX, no. 68. Dez. 1999*.pp.17-42.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*.4ª.ed.5ª. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Texto e Linguagem).

GHEDIN, E. *Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica*. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

GONÇALVES, R. *Concepção histórico-social de ser humano e a educação: contribuição para um diálogo entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural*. (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília- Universidade Estadual Paulista, 1998.

HELLER,A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

KASTRUP,V. *A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*- Campinas, SP: Papirus, 1999.

LEONTIEV, A.N *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

_____. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978b.

LIBANEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA S.M. e GHEDIN, E (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, M.C. C.A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M.C.C. (org). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARINO FILHO, *As relações de poder e dominação no processo educativo*. (Mestrado em Educação) e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

MÁRKUS,G. *Marxismo y "Antropologia"*. Traduzido do alemão por Manuel Sacristán, Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINS, L.M As aparências enganam: Divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29ª. Reunião Anual da ANPED, 2006. Cultura e Conhecimento. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17—2042.Int.pdf.

_____. *A natureza histórico-social da personalidade*. Cad. CEDES [online]. 2004, vol. 24, no. 62 [citado 2008-11.28], pp. 82-99. Disponível em: < <http://www.scielo.br> >. ISSN 0101-3262.

_____. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília- Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARX , K e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Traduzido por Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1984.

_____. Trabalho assalariado e capital. In: MARX, K & ENGELS. *Obras Escogidas de Marx y Engels*. Madrid: Fundamentos, 1975. v.2.

MELLO, S.A. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília:Unesp-Marília-Publicações, 2000.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTEIRO DE OLIVEIRA, M.G. & QUINTANEIRO, T. Karl Marx. In: QUINTANEIRO, T. *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber*. 2 ed. Ver. ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A.(org) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, B.. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996 (coleção polêmicas do nosso tempo; v.54)

PEREIRA, J.E.D.. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº68, dez. 1999.

PÉREZ-GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.(org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S.M. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, S.M & GHEDIN, E. (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES GONÇALVES, Y. *A intencionalidade docente como mediadora da aprendizagem*. (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia Ciências- Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

ROSSLER, J. H. *O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller*. Cad. CEDES [online]. 2004, vol. 24, no. 62 [citado 2006-07-09], pp. 100-116. Disponível em. [n](#) >. ISSN 0101-3262

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 39 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol.5)

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.40).

SERRÃO, M.I.B. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA S.M. e GHEDIN, E (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, D.V. *Educação psicomotora no Brasil Contemporâneo: de como as propostas tangenciam a relação educação-trabalho*. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2007.

SOUZA, O. Abordagens fenomenológico-hermenêuticas em pesquisas educacionais. In: *Contra Pontos- Revista de educação da Univali*. ano 1, nº1- jan.jun, 2001.

VALADARES, J.M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA S.M. & GHEDIN, E (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VÁSQUEZ, A S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A N. *Linguagem, desenvolvimento e linguagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGTSKY, L.S. *Obras Escogidas. IV*. Madrid: Visor, 1996.

_____. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

DUARTE, N. (org) *Sobre o construtivismo: contribuições e uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FACCI, M. G.D. *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski*. *Cad. CEDES* [online]. 2004, vol. 24, no. 62 [citado 2007-11-01], pp. 64-81. Disponível em: < <http://www.scielo.br> >. ISSN 0101-3262.

HANDAM, A.C. *A formação de conceitos e a educação escolar*. Dissertação-Mestrado- Faculdade de Filosofia e Ciências- Unesp. Marília, 1997.

LIBÂNEO, J.C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A.M.R. & MIZUKAMI, M.G.N.. *Formação de professores. Tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MARINHO, B.R.. *Arte e Invenção na Escola: Modos Alternativos de Produção, Representação e Desenvolvimento do Conhecimento*. IN: VI Seminário de Pesquisa. *Cadernos de Área*. Marília: Unesp- Marília-Publicações. 2005. 1CD

_____ *As singularidades dos saberes de professores de LE: lançando luzes no ensino*. (Mestrado em Letras) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.

MEZIROU, J. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory*. São Francisco: Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1990.

MORATO, E.M. *Linguagem e Cognição: as reflexões de L.S. Vygostky sobre a ação reguladora da linguagem*. Ed. Plexus, 2001.

RANCIÈRE, J. *O Desentendimento- Política e Filosofia*. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

REGO, T.C. *Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SMOLKA, A. L.B. *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. Cad. Cedes, ano xx, no. 50, abril, 2000.

SOBRAL, A. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. BRAIT, B. (Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 103-123

TELLES, J.A. Teatro e reflexão crítica compartilhada entre professores: dois dispositivos de agenciamento e parcerias entre universidade e escolas: In: EUROPEAN CONGRESS OF EDUCATION RESEARCH, Lisboa. *Anais do ECER*, Lisboa, 2002.

TELLES, J.A. & OSORIO, E.N.R. *O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas*. In *Linguagem e Ensino*. v.2.no.2, p.29-60, 1999.

ZIBETTI, M.L.T. & SOUZA, M.P.R.S. *Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores*. Educação e Pesquisa, SP, v.33. no. 2.p.247-262. maio/ago, 2007.