


UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA - SP

VALÉRIA ANTÔNIA BENEVIDES SOLANO SOARES

**ANÁLISE DO BINÔMIO SAÚDE - ADOECIMENTO DE
PROFESSORES E ALUNOS**



ARARAQUARA
2015

VALÉRIA ANTÔNIA BENEVIDES SOLANO SOARES

**ANÁLISE DO BINÔMIO SAÚDE - ADOECIMENTO DE
PROFESSORES E ALUNOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO,
APRESENTADA AO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE
DE CIÊNCIAS E LETRAS –
UNESP/ARARAQUARA, COMO
REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO MESTRE EM EDUCAÇÃO
ESCOLAR.

**LINHA DE PESQUISA: TEORIAS
PEDAGÓGICAS, TRABALHO
EDUCATIVO E SOCIEDADE.**

**ORIENTADORA: DRA. LÍGIA
MÁRCIA MARTINS**

ARARAQUARA
2015

Soares, Valéria Antônia Benevides Solano

Análise do binômio saúde-adoecimento de professores e alunos /
Valéria Antônia Benevides Solano Soares – 2015

187 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e
Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Ligia Márcia Martins

1. Saúde. 2. Educação. 3. Psicologia Histórico-Cultural.
4. Trabalho Pedagógico. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título.

VALÉRIA ANTÔNIA BENEVIDES SOLANO SOARES

**ANÁLISE DO BINÔMIO SAÚDE - ADOECIMENTO DE
PROFESSORES E ALUNOS**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Dra. Lígia Márcia Martins

Data da defesa: 30/01/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lígia Márcia Martins
UNESP - Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Newton Duarte
UNESP - Araraquara

Membro Titular: Pr.^a Dr.^a Silvana Calvo Tuleski
UEM - Maringá

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Esse trabalho é dedicado aos professores e seus alunos.

Para Julia e Luísa, com todo o meu amor.

Agradecimentos

A produção científica além de resultar de uma síntese do trabalho de muitos que a antecederam, não é possível sem a colaboração e o apoio daqueles que a valorizam. É, portanto, ao mesmo tempo o resultado de uma atividade coletiva e individual. Sendo assim, tenho muito e muitos a quem agradecer. Agradeço, em especial...

À Professora Lígia Márcia Martins, por me conceder o privilégio de tê-la como orientadora dessa pesquisa e, conseqüentemente, do meu desenvolvimento pessoal. Minha imensurável admiração por seu trabalho como professora, pesquisadora e autora faz dela minha referência na Psicologia Histórico-Cultural brasileira.

Ao Professor Newton Duarte por sua fundamental importância para a minha formação e, em especial, por suas valiosas análises e apontamentos feitos em momentos decisivos para essa pesquisa – no parecer sobre o projeto de pesquisa e durante o exame de qualificação. Sou imensamente agradecida e lisonjeada pelo privilégio de ter sido acolhida como membro de seu grupo de estudos e como amiga.

À Professora Silvana Tuleski, integrante da banca examinadora dessa dissertação, por sua gentileza, pela leitura atenta e ricas contribuições.

Aos Professores Ana Cláudia Bortolozzi Maia e Osvaldo Gradella Júnior, pela gentileza e prestatividade em aceitar nosso convite para fazer parte da banca examinadora dessa dissertação.

Ao Professor Demerval Saviani, em particular, por esclarecer logo no início da elaboração desse trabalho sobre o verdadeiro papel da Psicologia na Pesquisa em Educação Escolar. Minha total reverência ao seu trabalho no campo da Educação e à sua generosa pessoa. Gosto de dizer que o Professor Demerval Saviani, ao lado do Professor Newton Duarte, e da Professora Lígia M. Martins, formam a nossa “*troika*”!

Aos integrantes do Grupo de Estudos Marxistas em Educação, pela contribuição teórica e acolhimento. Minha gratidão mais que especial pela simpatia e companheirismo de Julia Malanchen, Maria Cláudia Saccomani, Mariana Assumpção, Simone Cheroglu, Vanessa Rabatini e Bruna Carvalho.

Ao meu grande amigo Ricardo Eleutério dos Anjos pelo incentivo e fundamental apoio no trajeto até aqui.

Aos meus queridos *Jô* (Josseline Cápua R. Sanches) e *Alê* (José Alexandre de Lucca), pela amizade cuja permanência desafia o tempo e o espaço.

Aos queridos companheiros dos primeiros tempos de estudos marxistas: Armando Marino Filho, Tuim Viotto, Nilson Berenchtein Netto, Rosiane Ponce e Amably Monari. Pelas boas lembranças e por serem os responsáveis pelo meu “encontro” com a teoria.

Aos colegas de turma (julho de 2012) do curso de mestrado da UNESP/FCLAr. Em particular aos amigos queridos, companheiros nas horas alegres ou desesperadas: Fran, Toni, Érica, Ana Carolina, Bruna, Bruno, Jeff e Maísa.

Às amigas de todas as horas: Luciana, Karina, Rosilene, Majorrie, Rafaella e Mariá – pela paciência, palavras de incentivo e por todo o carinho.

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinadas coisas, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. [...] Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhece-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. (GRAMSCI, 1978, p. 47).

Poderíamos dizer que a conduta dos enfermos nos surpreende, sobretudo por sua falta de liberdade; um homem incapaz de fazer algo se não lhe impulsiona diretamente uma situação concreta, não pode criar uma situação, transformá-la, sentir-se livre do influxo direto de estímulos internos e externos. (VYGOTSKI, 2006, p. 206).

O ensino sistematizado, ao impulsionar formas próprias e específicas de ações, determina novas formas de combinação das funções psicológicas provocando transformações no sistema psíquico, na raiz das quais se instituem novas formas de conduta, fundadas em mecanismos de um tipo especial, isto é, em mecanismos culturalmente instituídos. Tais mecanismos, por sua vez sustentam não apenas o ato de conhecer em si mesmo, mas, sobretudo, o ato de ser capaz de fazê-lo e dirigir-se por ele, isto é, sustentam a personalidade humana como fenômeno conscientemente orientado. (MARTINS, 2013, p. 311).

RESUMO

Esse trabalho tem como objeto o papel do ensino na promoção de saúde, sendo que para isso não podemos prescindir da análise do binômio saúde/adoecimento de professores e alunos. Parte-se da *hipótese* de que a criação das condições para a formação e o autodomínio dos processos funcionais psíquicos superiores no âmbito da educação escolar impõe-se como uma das condições que corroboram a promoção da saúde. Isto é, aponta-se como hipótese que a implantação de um projeto pedagógico que possibilite e valorize uma sólida formação tanto de professores quanto de alunos é uma das condições para o enfrentamento dos desafios impostos pela prática pedagógica. Prática essa que se mostra para a presente discussão, como o elo entre a saúde de professores e alunos. Como *objetivos* desse estudo, busca-se fornecer subsídios teóricos para a promoção de saúde no âmbito da educação escolar, tomando-se como referência para tanto o processo de formação de professores; bem como demonstrar, a partir do aporte teórico da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica, a relação de condicionalidade recíproca entre a sólida qualidade da formação de professores e a promoção da saúde de professores e alunos. Para tanto, recorre-se à pesquisa teórica, pela qual serão enfocadas obras que contribuem para a análise sócio-política da educação escolar, para a compreensão das relações entre a educação escolar e o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, assim como proposições acerca da natureza da educação escolar e a premente necessidade de reestruturação pedagógica da escola como condição objetiva para otimizar o desenvolvimento, a humanização das pessoas. A seleção das obras que orientam essa pesquisa assenta-se no materialismo histórico-dialético, pois o pensamento de Marx empenhou-se em compreender cientificamente as leis de transformação e desenvolvimento do processo de humanização; e assim se mostra também o caminho da psicologia histórico cultural, quando busca explicar o desenvolvimento do psiquismo humano como uma convergência das múltiplas determinações (biológicas e sociais), que se relacionam num processo dinâmico e complexo de transformações constantes e que se processa no movimento social.

Palavras-chave: Saúde, Educação, Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica, Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

This work has as object the role of education in promoting health, and for that we can not dispense the analysis of health / illness of teachers and students ratio. Breaks the assumption that the creation of conditions for the formation and self-control of higher psychological functional processes within the school education imposes itself as one of the conditions that support health promotion. It is pointed out as a hypothesis, that to promote a solid formation of teachers is a prerequisite for facing the challenges of teaching practice. Practice that shown for the present discussion, as the link between the health of teachers and students. Moving in the direction of taking as objectives of this study provide theoretical support for health promotion within school education, taking as reference the process of teacher training; and demonstrate, from the theoretical framework of cultural historical psychology and pedagogy historical-critical, the relationship of conditionality between the solid quality of teacher education and health promotion of teachers and students. To this end, we resort to theoretical research, which works by contributing of the analysis socio-political of education. This texts contribute to the understanding the relationships between education and psychological development of individuals as well as propositions about the nature of education school teaching and the pressing need for restructuring the school as objective to optimize the development humanization condition of the people. The selection of works guide this research thru the historical and dialectical materialism, because the thought of Marx endeavored to scientifically understand the laws of the humanization process. Thus shows the path of the historic cultural psychology, when trying to explain the development of the human psyche as a convergence of multiple factors (biological and social) that relate to a dynamic process of constant transformation and complex, and that takes place in the social movement.

Keywords: Health, Education, Historic-Cultural Psychology, Pedagogy Historic-Critical, Pedagogical Work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – A ESCOLA SOFRE	29
1.1 Nem vítima nem vilã: análise da relação escola/sociedade	32
1.2 As políticas públicas e o direito à educação	44
1.3 Os reflexos das políticas educacionais para a formação de professores	54
CAPÍTULO 2 - TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA	62
2.1 A dupla face do trabalho	62
2.2. O trabalho como atividade vital humana e sua unidade com a consciência	75
2.2.1 A unidade atividade/consciência	75
2.2.2 A atividade como gênese dos motivos	82
CAPÍTULO 3 - TRABALHO, SAÚDE E EDUCAÇÃO	91
3.1 O psiquismo como unidade funcional e o papel da formação de conceitos	91
3.1.1 O conceito como sistema psicológico: a saúde em questão	105
3.1.2 A importância da unidade afetivo-cognitiva para o binômio saúde-adoecimento	127
3.2 O esvaziamento do ensino dos conceitos científicos e a desinstrumentalização dos indivíduos para o trato com a realidade	137
3.3 A formação de professores contemporânea: desamparando professores e alunos	148
3.4 As possibilidades da educação escolar operar na promoção da saúde ..	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	180

INTRODUÇÃO

Pesquisar a relação entre saúde, educação e o desenvolvimento do psiquismo tornou-se para mim uma necessidade desde a minha graduação em psicologia, quando iniciei meus estudos acerca da teoria marxista e da psicologia histórico cultural. Durante esse período, atuei como dirigente de uma organização não governamental que realizava um trabalho socioeducativo com o objetivo de inclusão social de crianças e adolescentes em situação de risco ou, em outras palavras, crianças em estado de pobreza, filhas de famílias envolvidas com a criminalidade e com o sistema judicial/prisional. No decorrer desse trabalho, pude constatar que 30% das crianças da instituição, que tinham entre sete e quatorze anos de idade e estavam matriculadas na rede municipal de ensino não compreendiam o que liam e escreviam, conseguiam somente reproduzir a leitura e a escrita. Eram crianças tidas como problemáticas, agressivas e excessivamente ativas.

No mesmo período, estagiei em um ambulatório municipal de saúde mental, onde coordenava um grupo que se constituiu como uma oficina terapêutica mediada pelo trabalho artesanal. Ambas as experiências tiveram em comum o fato de serem realizadas a partir de projetos de trabalho com objetivos de desenvolvimento e emancipação humana a despeito de ocorrerem no interior de instituições que possuíam concepções asilares, moralizadoras e medicalizantes que norteavam seus modos de ação frente a problemas nascidos no contexto social, provocados pela escassez nítida de recursos tanto materiais quanto simbólicos necessários ao desenvolvimento humano.

Pouco tempo depois de graduada em psicologia, iniciei minha atividade como psicóloga clínica e, mais recentemente, fui convidada para dar supervisão e capacitar um grupo multidisciplinar formado por psicólogas, fonoaudiólogas e assistentes sociais pertencentes a um programa de atendimento à queixa escolar vinculado a uma secretaria municipal de saúde. Nessas duas experiências deparei-me com casos clínicos encaminhados por escolas que colocavam o atendimento psicológico como condição para que o aluno continuasse participando das atividades escolares. Esse tipo de queixa geralmente chegava tanto à clínica quanto ao serviço de atendimento público com o diagnóstico prévio de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) ou dislexia, ou muito frequentemente, com a associação dos dois tipos de transtornos. O contato com tamanha banalização do diagnóstico de crianças e adolescentes em idade

escolar criou em mim uma necessidade para a investigação mais apurada dos “porquês” e “para que” isso ocorre. Contudo, ao estudar as causas e consequências do adoecimento de alunos deparei-me, pois, com o concomitante adoecimento do professor.

A literatura científica sobre a saúde do professor é escassa e recente, tendo uma grande parcela composta por estudos ergométricos descritivos que enfocam especialmente o desgaste e o estresse. Na revisão bibliográfica, encontramos pesquisas realizadas em algumas regiões do país, como o Distrito Federal (BARROSO & ALMEIDA, 2008; SOUZA, MONTAGNER, CORREA FILHO, 2013), Minas Gerais (PASCHOALINO, ARANHA, CUNHA, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2007), Rio Grande do Sul (PEREZ, MERLO & CRESPO, 2013), Bahia (DELCOR, REIS, PORTO, CARVALHO, SILVA, BARDALHO & ANDRADE, 2004; ARAÚJO & CARVALHO, 2009) e Goiás (SOUZA, FERREIRA, DUARTE, SOARES, 2013) que relacionam o desgaste, mal-estar e adoecimento físico e mental dos professores às condições inadequadas de trabalho, ao ritmo acelerado e volume exacerbado de trabalho exigido no cumprimento de suas atividades. Destacamos, além dessas, a existência de algumas pesquisas que relacionam o nível de estresse à capacidade de trabalho dos professores, chegando também à conclusão de que o desgaste mental e físico destes está atrelado às condições (gerais) inadequadas de trabalho (LIMA, MELLIN, SORDI & SMEKE, 2000; VEDOVATO, MONTEIRO, FISCHER & CORREA Filho, 2007; BRUM, AZAMBUJA, REZER, TEMP, CARPILOVSKY, LOPES & SCHETINGER, 2012).

Os estudos de Perez, Merlo e Crespo (2013) acrescentam que a sobrecarga de trabalho, além de comprometer a organização e o planejamento da atividade pedagógica, dificulta e até impede o aprimoramento, a qualificação da formação docente, o que conseqüentemente muitas vezes acarreta o sofrimento e/ou adoecimento destes. Já a pesquisa de Reis, Carvalho, Araújo, Porto e Silvano Neto (2005) assegura que o adoecimento dos professores é proporcional ao nível de controle que estes conseguem exercer sobre o seu trabalho. Por sua vez, as investigações de Souza, Montagner e Correa Filho (2013) e também as de Assunção e Oliveira (2009) concluem que os processos de reformas educacionais em curso trazem novas exigências profissionais que refletem sobre a saúde dos professores. Para chegar a tais conclusões, levam em conta fatores qualitativos caracterizados pelas transformações da atividade sem o necessário suporte social para acomodar as exigências do trabalho e fatores quantitativos relacionados ao aumento do volume de tarefas nas escolas.

Encontramos na pesquisa elaborada por Reis, Carvalho, Araújo, Porto e Silvany Neto (2005) a afirmação de que os oitenta professores sindicalizados ouvidos em Campinas identificaram o processo de adoecimento com alguns aspectos relacionados ao processo de trabalho docente que consideram altamente importantes para que o professor tenha qualidade e satisfação no seu trabalho, a saber: a existência de política de carreira docente estruturada, critérios e formas transparentes e democráticas de avaliação do trabalho docente, autonomia para o desenvolvimento das atividades, maior participação no projeto pedagógico das escolas, valorização profissional e estímulo ao aprimoramento profissional e produção intelectual. Com relação às condições de saúde, foi verificado que os problemas de saúde mais frequentes referidos pelos professores são as alterações da voz, dores de garganta, dores nas costas, dores nas pernas, rinite alérgica e dores nos braços, o que coincide com a literatura estudada.

Além dessas pesquisas, a tese de doutoramento de Silva (2007) investiga a atividade ocupacional geradora de sofrimento e adoecimento a partir de quatro professores da rede pública do município de São Paulo atuantes no nível dois do ensino fundamental. Essa pesquisa visa o estudo sobre a atividade profissional, sua estrutura, as condições encontradas pelos docentes para executá-las, a relação desta com o desenvolvimento psicológico dos professores e os tipos de mecanismos de alienação existentes no e para o indivíduo; para tanto, norteia-se pelo método materialista histórico-dialético e pela psicologia histórico-cultural. De acordo com Silva (2007), as condições inadequadas e alienadoras encontradas pelos professores para executar sua atividade estavam ocasionando adoecimentos relacionados principalmente com as emoções e sentimentos desses profissionais (stress, labirintite e depressão) gerando também outras doenças, como foi o caso de dois professores. Houve também o agravamento de doenças pré-existentes (enxaqueca e problemas respiratórios) devido ao exercício profissional em um dos professores investigados e, no outro, o surgimento da LER (Lesões de Esforços Repetitivos), a que foi atribuído o sofrimento psicológico. Segundo essa autora, o tipo de relação que estes profissionais tinham com a realidade mediada pela alienação estendeu-se para várias esferas da vida; isso porque a atividade profissional é a principal forma de se relacionarem com a realidade. Também foi detectado o distanciamento entre os significados da educação e os sentidos pessoais que esta tinha para os professores estudados, causador de intenso sofrimento psíquico que,

em alguns casos, se manifestava fisicamente, como em dores estomacais e desgaste físico e mental.

Ressaltamos ainda os estudos apresentados na dissertação de mestrado de Souza (2005) por afirmar que, a despeito da deterioração do trabalho no ensino público brasileiro, que é genericamente conhecida no que tange à qualidade e às condições de trabalho, os professores procuram reverter as situações adversas que podem prejudicar a sua saúde, a motivação para o trabalho e a interação com os alunos inventando soluções eficazes tanto para conseguir dar conta da tarefa de ensinar – o que, segundo a autora, expressa a discrepância entre o trabalho prescrito e o trabalho real – quanto para encontrar, no trabalho, um sentido para as suas vidas, para além da subsistência material. Os resultados dessa pesquisa mostram ainda que o estabelecimento de um fluxo de boas interações com os alunos no desenvolvimento da atividade pedagógica repercute de modo favorável sobre a saúde dos professores.

Ainda nessa direção, a pesquisa realizada no ano de 2010 pela APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo sobre saúde e condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo aponta como centro de sua análise o professor como o sujeito que sofre e adoce dentro e fora das salas de aula. Em suas considerações, essa pesquisa indica que 48,5% dos professores ouvidos apresentam quadro de estresse, 36,0% apresentam problemas de voz, 26,6% têm depressão, ao mesmo tempo em que as maiores causadoras de sofrimento no trabalho são as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que representam 75,5%, juntamente com a superpopulação das salas de aula que representam 66,2%. Além disso, 81% dos professores relataram sintomas como cansaço e 60,1% acusaram a jornada de trabalho excessiva, além de 75,7% queixarem de incômodos sérios com o barulho, além da violência nas escolas, apontada por 57,5% dos sujeitos ouvidos como causa de sofrimento.

Confirmou-se nesse levantamento o destaque dado à ocorrência de lesões por esforço repetitivo (LER) e bursites, fatos que já haviam sido apontados por uma pesquisa pioneira realizada em 1999 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em convênio com a Universidade de Brasília. Essa mesma pesquisa também já indicava a *Síndrome de Burnout* como uma das principais doenças que costumam acometer os professores. Essa doença se caracteriza pela apatia e desmotivação como consequências de um acúmulo de fatores, dentre os quais está a falta de reconhecimento e valorização do trabalho que se realiza. Em suas

considerações, a APEOESP (2010) assegura que existem vários estudos que apontam a existência de uma grande dificuldade em diagnosticar as doenças coletivas do trabalho, pois estas permanecem ocultas sob a imaterialidade do trabalho. Pina Ribeiro (APEOESP, 2010) indica, nesse contexto, a necessidade de se compreender estas formas coletivas de adoecer influenciadas pelas relações internas e externas do trabalho.

Uma investigação histórica da relação entre saúde e trabalho mostra que, a partir da segunda metade do século XX, as doenças que eram associadas diretamente à materialidade do trabalho, como as atividades industriais, por exemplo, sofreram enormes transformações ocorridas principalmente devido ao posicionamento e resistência dos operários, fato este que fez reduzir a violência explícita do trabalho. Contudo, ocorreu desde essa época a eclosão das chamadas doenças coletivas ou atípicas do trabalho, que são aquelas que não apresentam causalidade aparente com o mesmo (APEOESP, 2010).

A respeito dessas constatações, Pina Ribeiro conclui que estudar as formas coletivas de adoecimento dos professores provoca um debate necessário no sentido de discutir a responsabilidade sobre as políticas de saúde que acabam por centralizar no professor as causas de seu próprio sofrimento, quando sabemos que eles adoecem em decorrência, principalmente, das más condições de trabalho. Nesse sentido, a APEOESP (2010) toma como premente a produção de trabalhos que avaliem a causalidade dos indicadores apresentados por sua pesquisa, na direção de propor soluções possíveis.

Segundo a mesma pesquisa, uma das maiores causas do adoecimento do professor é a dificuldade de aprendizagem. Essa constatação chama nossa atenção para a seguinte questão: por que tanto professores quanto alunos, ou seja, os dois lados de uma relação pedagógica estão adoecendo? Para compreender esse fenômeno, a psicologia escolar tem realizado estudos sobre o que denomina de fracasso escolar. Nesse sentido, o estudo de Bray e Leonardo (2011) alerta-nos para os resultados dos dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil que apontam que “no ano de 2007 incluindo-se todas as escolas brasileiras, mostram que a média (escala de zero a dez) para as séries iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,2, enquanto para as últimas séries do Ensino Fundamental foi de 3,8 e no Ensino Médio, de 3,5”. Esse resultado indica que os índices de desempenho das escolas brasileiras mostram-se muito aquém do esperado quando o objetivo a ser

alcançado é o ensino de qualidade para todos os alunos (BRAY & LEONARDO, 2011, p. 252).

Nessa direção, as autoras asseguram que temos um grande contingente de crianças brasileiras em idade escolar frequentando a escola, pois a mesma tornou-se acessível a quase todas as crianças. No entanto, o fato de ter o acesso garantido não assegura à criança um ensino de qualidade. Vários problemas são encontrados no processo de escolarização, o que corrobora com o fato de que encontramos com grande frequência “alunos com 10, 11, 12, 13 anos de idade e com no mínimo 5 ou 6 anos de escolarização que nem sequer sabem ler e escrever e estão na escola apenas ocupando espaço físico” (BRAY e LEONARDO, 2011, p. 252). Nesse sentido, as autoras advertem que são constantemente encontradas no universo escolar queixas de alunos que não conseguem corresponder à expectativa criada em relação a eles de que aprendam independentemente da realidade escolar, social, cultural ou econômica na qual estão inseridos. Esse cenário apregoa que “a escola funcionaria bem não fosse a heterogeneidade de alunos e professores que temos”, além de justificar os problemas no processo de escolarização como centrados no indivíduo, nesse caso, centrados no aluno, no professor ou na família.

Seguindo na mesma direção, Asbahr e Lopes (2006, In: Bray e Leonardo, 2011) apontam que os alunos com dificuldade de escolarização são, com grande frequência, encaminhados pelos próprios professores para profissionais da área da saúde que possam diagnosticar e atestar as causas individuais das dificuldades de aprendizagem. Esses diagnósticos quase sempre qualificam os alunos encaminhados como portadores de desequilíbrios, deficiências, distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia e muitas outras rotulações, ou classificações nosológicas. Dessa forma, assegura-se que a incapacidade para aprender é do aluno, criando-se assim um estereótipo que isenta as dimensões sociais e políticas da sociedade capitalista desse processo.

Collares e Moysés (2010, In: Bray e Leonardo, 2011) corroboram essa ideia e relatam que, com frequência, chegam às unidades básicas de saúde crianças encaminhadas pelas escolas com problemas de escolarização. As mesmas autoras chamam a atenção para o fato de que na maioria das vezes esses encaminhamentos são realizados com o intento de oficializar a indicação desses alunos para classes especiais e, geralmente já chegam às unidades de saúde apresentando diagnósticos prévios, sendo mais comuns os diagnósticos de distúrbios neurológicos e desnutrição. Elas também

relatam que, na maioria das vezes, é constatada a normalidade da criança, mas ainda assim, com frequência, a escola rejeita esse diagnóstico e segue buscando outros serviços que possam fazer novamente o encaminhamento da criança, até que seja confirmada a opinião previamente estabelecida. Podemos observar que existe, no contexto escolar, uma tendência de culpabilização do aluno pelos problemas do processo de escolarização.

Devemos atentar para a colocação de Facci (2007) de que a culpabilização de um dos envolvidos no processo de ensino (o aluno, o professor ou a família) caracteriza uma “explicação simplista e ideológica, pois nisso estão imbricados os pressupostos neoliberais, os quais retiram os fatores sociais envolvidos no contexto do fracasso escolar e naturalizam essas questões” (FACCI, 2007, In: Bray e Leonardo, 2011, p. 253). Nesse contexto, a escola emerge, então, como um espaço de produção de queixa escolar. Entretanto, faz-se importante atentarmos para a observação de Bray e Leonardo (2011) de que a queixa escolar deve ser encarada a partir “de uma noção de produção histórico-social, pois se a escola pertence a uma sociedade marcada por desigualdades sociais e econômicas entre os grupos e classes, o fracasso escolar se apresenta, antes de tudo, como um fracasso social” (Bray e Leonardo, 2011, p. 253).

Outro grande problema apresentado pelo cenário da queixa escolar, segundo Boarini e Borges (2009), é a crescente “farmacologização da infância em idade escolar” caracterizada principalmente pela alta incidência da prescrição de metilfenidato para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Tal transtorno é definido como uma “síndrome caracterizada por comportamento hiperativo e inquietude motora, desatenção marcante, falta de envolvimento persistente nas tarefas e impulsividade” (LIMA, 2005, in: BOARINI e BORGES, 2009, p. 20).

Eidt (2010) em sua análise sobre o livro *Hiperatividade, higiene mental e psicotrópicos: enigmas da caixa de Pandora* (BOARINI e BORGES, 2009) afirma que, atualmente, podemos dizer que existe uma epidemia de diagnósticos de TDAH e o uso indiscriminado de metilfenidato, o que, segundo a autora, já caracteriza um problema de saúde pública. Isto assim se dá mesmo que não haja entre os profissionais da área de saúde e os da área da educação um consenso sequer sobre a existência ou não dessa doença psíquica, da mesma forma como também não há consenso sobre a indicação de psicotrópicos em idade escolar. Segundo Mattos, Rohde e Polanczyk (2012) existe um forte movimento de conscientização acerca do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ao qual é creditada uma estreita relação com as campanhas

financiadas por associações médicas, grupos de autoajuda e empresas farmacêuticas, no sentido de elevar progressivamente o número de pacientes diagnosticados e tratados.

Como nos afirma Eidt (2010), a análise histórica realizada por Boarini e Borges (2009) mostra que o enfrentamento dos problemas relacionados ao processo de aprendizagem escolar por meio de estratégias e soluções próprias das ciências médicas data do início do século XX, quando médicos higienistas centravam seus esforços na direção de dividir e classificar a população escolar em dois grupos, os capazes e os incapazes, os quais deveriam ser estimulados a desenvolver hábitos sadios. A escola desempenhava, pois, um importante papel no processo de moralização que contribuía com o processo de higienização social. Observamos, contudo, que depois de passado um século essa ideia continua a aparecer como atual e operante, e justifica os elevados índices de fracasso e violência escolar existentes nas escolas brasileiras, a partir da naturalização das dificuldades de aprendizagem e do comportamento indisciplinado, como se esses fossem problemas individuais decorrentes de problemas emocionais e/ou orgânicos. Tal lógica continua tendo como importante consequência o deslocamento do eixo de discussões político-pedagógicas para a busca de causas orgânicas.

Deve-se, porém, antes de tudo, esclarecer o que se toma por promoção de saúde nessa investigação, pois esse é um conceito que se mostra vinculado à ideologia que baseia a visão das ciências orgânicas e de saúde desenvolvida ao longo de um processo histórico iniciado com o capitalismo. Posto que a preocupação com a saúde nasceu subordinada ao desenvolvimento capitalista, que gerou profundas transformações sociais no plano da sociedade e fez emergir uma noção moderna de Estado e de intervenção social, inaugurando uma nova visão de mundo e de homem (BATISTELL, 2013). Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) fazendo uma análise sobre a forma de instituição do Estado capitalista explicam que:

[...] o Estado instituiu-se como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações. O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2002, p. 8)

Sendo assim, segundo essas autoras, as políticas públicas sociais, ou seja, as políticas de saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação

etc. têm importância como ferramentas de gerenciamento estratégico do Estado. Todavia, essas políticas colocam-se no centro da contradição entre as características próprias de um Estado submetido aos interesses gerais do capital (que objetivam assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social) e seu papel como agência que não pode deixar de exercer o enfrentamento do confronto entre as forças sociais.

Vinculado sempre às necessidades e objetivos desse sistema de organização econômico-político-social, em suas diferentes fases, o conceito atual de saúde foi produzido e evoluiu historicamente de acordo com distintos modelos explicativos que encerram três formas. A primeira formulação, baseada no modelo biomédico mecanicista, vê a saúde como ausência de doença. Na segunda, que surgiu após a Segunda Guerra Mundial, a saúde passou a ser pensada como estado de bem estar, o que, a partir de 1946, evoluiu para a terceira, que é a noção fenomênica, existencialista de saúde como bem social.

O documento de constituição da Organização Mundial de Saúde (OMS) datado de 1946 problematizou a questão quando passou a definir saúde como: “um completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 43). Segundo Cangliem (1990, In: Oliveira, 2008), existe uma forma de encarar a saúde que é subjetiva, pessoal e outra que é objetiva, científica. No entanto, autores fenomenológicos discordam de forma categórica dessa ideia, assegurando que a saúde é uma manifestação de caráter pessoal, que só pode ser avaliada pela pessoa que a vivencia (ALMEIDA FILHO, 1999). Na visão de Caponi (1997), mais do que impraticável, por ser subjetivo e inalcançável, o conceito da OMS pode servir para justificar práticas arbitrárias de controle e exclusão de tudo que for considerado indesejável ou perigoso para o “bem estar” da sociedade (BATISTELLA, 2013).

Essa polêmica fez com que, no campo da saúde mental, fossem fundadas diferentes maneiras de atuar que possibilitassem ou não programar ações que a promovessem e reabilitassem dependendo, pois, do conceito sobre o qual se fundamentam. Essa imprecisão intensificou a confusão que se instalou a partir da contraposição a uma prática fundada no modelo positivista ao discurso da promoção de saúde (OLIVEIRA, 2008). Observamos aí o risco da perpetuação do higienismo, movimento este que ganhou força no início do século XX, afirmando o interesse pela intervenção preventiva da psiquiatria na vida pessoal, comunitária e institucional

(OLIVEIRA, 2008). Pois, assim, como adverte Caponi (1997), “o discurso médico pode converter-se em discurso jurídico, e tudo aquilo que é considerado perigoso se torna objeto de uma intervenção – medicalização” (BATISTELLA, 2013, p.4).

Portanto, entendemos que a compreensão da promoção de saúde dentro dessa visão que cinde saúde e doença mostra-se extremamente problemática e apresenta-se como uma das limitações da contribuição da psicologia à educação quando se volta para o “indivíduo empírico”, captado de modo imediato, e não para o “indivíduo concreto”, aquele que “é uma síntese de inúmeras relações sociais” (SAVIANI, 2003, p. 81). Dessa forma, a busca pela superação do atual conceito de saúde não se dará sem que haja uma mudança de entendimento a respeito da relação entre sujeito e objeto na constituição da subjetividade humana.

Encontra-se em Sampaio (1998) que:

O entendimento de saúde/doença como processo, qualitativamente diferenciado de normal versus anormal (concepção estatística), certo versus errado (concepção moral) e graça *versus* desgraça (concepção sobrenatural), também permite deslocar a investigação dos impasses gerados pela prisão aristotélico-cartesiana da causalidade (uni, multi, triádica) e superar, tanto a oposição entre fisiológico, psicológico, social e econômico, como a redução de um ao outro. (SAMPAIO, 1998, p. 18)

Segundo Cambaúva e Silva (2009), a psicologia “ora trata a subjetividade como algo natural, ora como algo que se constitui por uma autonomia ontogênica do indivíduo, que independe do mundo externo”, deixando, assim, quase sempre de fora a questão social, ou a considerando “como uma instância independente do sujeito” (CAMBAÚVA & SILVA, In: FACCI, TULESKI & BARROCO 2009, p. 31). Dessa maneira, objetividade e subjetividade são compreendidas como independentes, autônomas e naturais. Por sua vez, Cambaúva e Silva (2009) nos asseguram que a independência dos termos objetividade e subjetividade é própria da lógica formal e nela predominam os sentidos dicotômicos. Segundo essas autoras, a psicologia comprometida com a lógica formal vincula-se a uma concepção de história que separa o homem de sua produção, justificando assim as práticas sociais vigentes, naturalizando o que é social.

Esse trabalho propõe-se a contribuir para a construção de uma visão sobre o conceito de saúde caracterizada pela adoção da lógica dialética, que em sua concepção baseia-se na contradição, ou seja, na determinação recíproca dos termos, o que significa

compreender o sujeito [...] “como ser histórico e social, concebendo a relação objetividade e subjetividade numa relação de unidade dos contrários” (CAMBAÚVA & SILVA, In: FACCI, TULESKI & BARROSO 2009, p. 32). Em seu estudo sobre a relação saúde/doença como objeto da epidemiologia, Sampaio (1998) traz como problema crucial do processo de conhecimento desse objeto, a insuficiência dos métodos positivistas e funcionalistas, e tenta demonstrar que “a dialética é o método por excelência para dar conta de fenômeno tão evanescente e mutável, tão dinâmico e complexamente determinado” (SAMPAIO, 1998, p. 19).

Seguindo na mesma direção, buscamos fazer a análise do binômio saúde/adoecimento de professores e alunos baseando-nos nos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, cujos fundamentos estão no materialismo-histórico-dialético. Tais pressupostos propõe a reciprocidade entre subjetividade e objetividade, o que significa dizer que “os determinantes do desenvolvimento psíquico se encontram na cultura historicamente constituída” (ABRANTES & MARTINS, 2006). Esse trabalho, portanto, visa contribuir para a superação da perspectiva organicista e formal que baseia o conceito de saúde, entendendo a promoção de saúde através da concepção do homem como ser “natural, social e consciente” (MÀRKUS, 1974).

Nesse sentido, Vigotski (1995) afirma que “toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre outros, ou o meio de influência de outros sobre o indivíduo” (VIGOTSKI, 1995, p. 150). Vigotski (1995) considera importante afirmar o sentido mais amplo do significado da palavra social, considerando que por social devemos tomar tudo o que é cultural, justamente porque a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano. Nessa direção, Saviani (2003) afirma que: “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza humana biofísica. Conseqüentemente, 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” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Estamos versando sobre produção de humanização e, para tanto, devemos explicitar como se dá esse processo de produção. Segundo Martins: “O ser homem, portanto pressupõe um processo de construção e autoconstrução em relação às condições exteriores de existência e, por esta razão, as circunstâncias não podem ser

pensadas alheias dos homens, exceto em condições de alienação” [...] (MARTINS in: DUARTE, 2004, p. 56-57).

Para essa autora, a humanização é “função básica do processo educativo”, pois compreendemos a partir da afirmação de Mårkus (1974) que não se pode entender a consciência, nem sequer em suas formas mais simples, como receptividade passiva, como fixação sensível do efeito de objetos externos no organismo humano. Mårkus (1974) explica a partir de suas elaborações sobre as ideias de Marx que a consciência, como momento da atividade humana, é uma atividade positiva específica para a apropriação da realidade. Atentemos para como essa ideia se apresenta nas palavras de Marx:

O homem se apropria de sua essência universal de forma universal, quer dizer, como homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, agir, amar), em resumo, todos os órgãos de sua individualidade como órgãos que são imediatamente comunitários em sua forma são, em seu comportamento *objetivo*, em seu *comportamento perante o objeto*, a apropriação deste. A apropriação da *realidade humana*, seu comportamento diante do objeto, é a *afirmação da realidade humana*; é, por isso, tão polifacética quanto múltiplas são as *determinações essenciais* e as *atividades* do homem; é a eficácia humana e o *sofrimento* do homem, pois o sofrimento humanamente entendido, é um *gozo* próprio do homem. (MARX, 1985a, pp. 147-148, grifos no original)

Desse modo, o homem tem que aprender a ver, a ouvir, a pensar, agir etc. E o resultado dessa aprendizagem já existe previamente como tarefa objetivada, como produto da atividade coletiva mediada pela linguagem, isto é, em forma de consciência social, cujos traços estruturais estão fixados nessa linguagem. O indivíduo, então, para inserir-se na vida da sociedade, tem que constituir em sua consciência, no curso dessa aprendizagem, uma articulação entre os fenômenos da realidade relativamente estável, cuja estrutura corresponda à articulação e à estrutura dadas, com completa independência dele. Esse processo implica o conhecimento historicamente sistematizado como objetivação da consciência social. Mårkus (1974) afirma nesse sentido que é impossível entender essa articulação da percepção humana com a gênese dos conhecimentos concretos sobre o entorno natural e social, considerando-se somente a interação físico-fisiológica, entre o homem, como ente natural, e o seu entorno.

Encontramos em Marx (2007), que:

[...] somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens

devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo, comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida. (MARX & ENGELS, 2007, p. 53)

Para Lukács (1981), segundo Cêa e Murofuse (2012), o trabalho corresponde à dimensão ontológica do ser social, impondo-se como a categoria fundante das teorias e das práticas sociais. Tais propriedades trazem o trabalho para o centro da análise das questões contidas na interface entre saúde e educação. Sobre essa categoria, Martins (2004) explica que, se quisermos entender o processo de humanização, precisamos conhecer o sentido ontológico do trabalho, pois segundo Duarte (2013), para Marx as características da atividade vital humana são aquilo que difere o homem dos demais animais.

A atividade vital é “a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como singular e, em consequência, reproduz a própria espécie”, porém, no caso do gênero humano, a atividade vital humana deve assegurar a reprodução do gênero humano com suas características historicamente constituídas, além de garantir a existência da sociedade, fatos estes que transcendem a mera sobrevivência física dos indivíduos e a sua reprodução biológica (DUARTE, 2013, p. 22-23). Segundo Martins (2004), a relação entre homem e sociedade não se limita ao processo de adaptação às circunstâncias de vida, muito mais do que isso, é essa relação que tem criado o próprio homem. Ela explica que, ao se objetivar socialmente, o homem desenvolve todas as suas propriedades que o tornam um ser universal, posto que a universalidade signifique “as possibilidades caracterizadoras da atividade vital humana pelas quais o homem cria um mundo objetivo, superando a estreiteza de sua corporalidade orgânica, isto é, construindo um *corpo inorgânico*” (MARTINS. In: DUARTE, 2004, p. 59).

Entretanto, assegura Martins (2004), só se toma por atividade vital humana, por trabalho, a ação consciente de uma finalidade que antecipa idealmente a transformação concreta da realidade natural ou social. Apenas a práxis, que é ao mesmo tempo ação material, consciente e objetiva, é uma atividade verdadeiramente humana. Por sua vez, tal atividade, promotora da superação dos limites da espécie, permite ao homem tornar-se cada vez mais livre, pois para Marx a liberdade é “atividade teórico-prática que cria a

realidade social” (MARTINS. In: DUARTE, 2004, p.59). Contudo, adverte-nos Duarte (2013, p. 98), que, até esse momento da história, a formação do indivíduo que se dá “como relação entre o processo de apropriação das forças essenciais humanas, produzidas social e historicamente, e de objetivação mediada por essas forças essenciais” tem se realizado nas condições da luta de classes e, nessa configuração, não pode ser considerada exclusivamente humanizadora. Nesse sentido, esse autor afirma que:

A formação do indivíduo é também a reprodução da alienação. Ninguém se aliena de algo que não existe, pois a alienação é sempre uma forma de relação com alguma objetivação do gênero humano. Ao longo da história, por meio da atividade social e consciente do conjunto da humanidade, o processo de objetivação desenvolve-se no sentido da efetivação da universalidade e da liberdade. Assim, na formação do indivíduo, será alienante todo o processo que não resultar em efetivação, na existência individual, das possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal. (DUARTE, 2013, p. 98)

A ideia acima dá sentido a esse estudo por possibilitar a discussão da relação entre saúde e adoecimento de professores e alunos, relacionada com a qualidade do desenvolvimento humano, que é por sua vez dependente da qualidade do processo de formação do reflexo psíquico do real na consciência humana. Corroborando esse pensamento, Sampaio (1998) afirma que:

[...] quando falamos em sofrimento psíquico estamos falando em algum tipo de contradição entre subjetividade e objetividade, e quando falamos em doença mental estamos falando em antagonismo entre subjetividade e objetividade, uma ruptura aparential entre o eu e o mundo, entre o eu e o outro, já consubstanciado intra-subjetivamente, entre o eu e o eu, e nas tentativas de superar aquela ruptura aparential, dolorosa ameaça de ruptura real. (SAMPAIO, 1998, p. 89)

Buscar a superação das formas alienadas de desenvolvimento da consciência no processo de formação do indivíduo requer construir objetivamente instrumentos de enfrentamento e superação da realidade que a produz. Procuramos nesse estudo demonstrar teoricamente que existem caminhos possíveis a trilhar nessa direção e que uma educação escolar que preze pelo ensino do conhecimento sistematizado desponta como um desses caminhos, corroborando a promoção de saúde de professores e alunos.

Para tanto, nos capítulos a seguir, desenvolveremos com maior profundidade as relações entre saúde, educação, trabalho, consciência, políticas, sistema socioeconômico e alienação com o intuito de embasar a análise das condições de saúde do professor, que

está ligada às condições de saúde do aluno, no interior da atividade pedagógica. Precisamos, nesse caminho, considerar o contexto de organização e gestão do sistema educacional e as exigências e possibilidades que ele imprime ao trabalho do professor e à sua saúde.

Sabemos, segundo Lara e Maroneze (2012), que a reforma educacional gerada a partir de um novo processo de reestruturação produtiva do capital¹, ocorreu nos anos de 1990 e estabeleceu novas exigências ao sistema educacional, visando à redução dos investimentos na educação, à centralização dos recursos na educação básica e à descentralização do sistema de ensino, por meio de medidas que transferem responsabilidades para a sociedade civil na execução da política educacional. Respeitando os pressupostos político-econômicos neoliberais, as orientações partiram das necessidades gerenciais das agências internacionais de financiamentos, em especial do Banco Mundial, essas orientações tinham como finalidade tornar o sistema educacional flexível, produtivo e eficiente, capaz de ampliar a privatização dos serviços públicos em benefício do capital.

Os impactos observados das novas metas educacionais recaíram conseqüentemente sobre o trabalho do professor e, segundo afirmam Lara e Maroneze (2012), este deveria adaptar-se ao novo reordenamento proposto pela reforma, que buscava adequar a educação e, conseqüentemente, o professor a essa dinâmica atual e flexível do processo produtivo.

Nessa perspectiva, as novas metas educacionais exigiam professores com domínio de novos saberes e práticas que fossem ao encontro das necessidades de criação de estratégias eficazes na solução imediata de problemas causados pela escassez de recursos. O professor passa, então, a ser responsabilizado tanto pelos êxitos, quanto pelos insucessos dos programas governamentais e do desempenho dos alunos. “Assim, para manter a imagem de profissional competente e responsável, o professor deve criar estratégias, driblar as dificuldades que aparecem no cotidiano, cumprindo a tarefa de garantir um ensino de qualidade, capaz de responder às exigências do mercado” (LARA & MARONEZE, in: BORGES & DEIROS, 2012, p. 138).

¹ Várias organizações e reorganizações produtivas do capital já foram realizadas ao longo da história do capitalismo e, articuladas a elas, seguiram propostas de organização de princípios educativos. Segundo Santos (2012): “Ao longo de seu desenvolvimento, o modo de produção capitalista não apenas subordinou a força de trabalho, convertendo-a em produtora de mercadorias, mas, ainda, trabalhou incessantemente para criar, na esfera do trabalho, a lógica do consumo e da aceitação da própria forma de sociabilidade proposta pelo capital. [...] precisou articular a essa dominação os princípios educativos gerais que tornassem possível produzir e reproduzir o conjunto das relações sociais” (SANTOS in: BORGES & DEIROS, 2012, p. 59).

Seguindo os critérios gerenciais ditados pela reforma, a ênfase da aplicação financeira recai sobre os investimentos em equipamentos, materiais didáticos, livros, entre outros recursos materiais que venham a contribuir com o desempenho individual do aluno, tendo em vista evitar a evasão e a repetência escolar. Por outro lado, ocorre um grande descaso para com os fatores relacionados com a formação, os salários e as condições de trabalho dos professores. Sobre isso, ainda relatam Lara e Maroneze (2012) que, numa ordem de importância, o trabalho do professor tem ficado em último plano. Recai sobre ele uma sobrecarga de trabalho e um esforço muito grande para responder às novas exigências, sendo que muitas vezes ocorrem fatores que refletem a precariedade das condições de trabalho desse profissional, dentre elas, a superpopulação de alunos por sala de aula, as necessidades de ampliação da jornada de trabalho para compensar a baixa remuneração causada pelas perdas salariais e a intensificação do trabalho decorrente das exigências burocráticas que o levam ao preenchimento de inúmeros documentos.

Na grande maioria do tempo, o enorme esforço para responder às novas exigências não é acompanhado de elementos correspondentes às condições de trabalho, desencadeando assim, como explicam Lara e Maroneze (2012), situações que afetam a saúde do professor. Essas autoras afirmam que muitos dos problemas que atingem a saúde do professor estão relacionados com a contradição existente entre as mudanças educacionais e a realidade enfrentada pelos professores em sala de aula. Nessa direção, Martins (2007) considera que para o professor subjugado a essas novas demandas, torna-se fundamental “aprender a aprender estratégias contínuas de adaptabilidade às depauperadas condições de vida e de trabalho promovidas pela sociedade capitalista neoliberal, isto é, aprender formas pelas quais o existente obscureça cada vez mais a consciência” (MARTINS, 2007, p. 27). Isso significa dizer que essa organização político-econômica estruturada sob a égide do capital subtrai dos professores as condições imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência (transformadora), tornando-os vulneráveis às ações do meio, o que, muitas vezes, se converte em sofrimento e/ou adoecimento.

Nesse sentido, Sala (2010) adverte-nos sobre o fato de que no interior de uma sociedade capitalista o ensino dos conteúdos escolares é necessário para a reprodução do capital. Todavia, ao mesmo tempo deve-se restringir aos limites do processo de valorização desse. Assim, o conteúdo escolar deve ser administrado em “pequenas doses” proporcionando somente o necessário para que o trabalhador exerça seu papel na

divisão social do trabalho, juntamente com a imposição de um conjunto de valores que seja capaz de legitimá-la. Toda análise sobre o trabalho na sociedade capitalista remete às questões de valor e mercadoria², portanto, não se faz diferente com o trabalho educativo³. Não é por acaso que o acirramento das exigências do sistema de capital para com a organização das ações educacionais tem como consequência a desvalorização do trabalho do professor. À vista disso, identificamos um dado que gera o desgaste profissional e pessoal.

Diante de tal cenário, definimos como objeto desse trabalho o papel do ensino na promoção de saúde, sendo que para isso não podemos prescindir da análise do binômio saúde/adoecimento de professores e alunos. Partimos da hipótese de que a criação das condições para a formação e o autodomínio dos processos funcionais psíquicos superiores no âmbito da educação escolar impõe-se como uma das condições que corroboram a promoção da saúde. Isto é, apontamos como hipótese que uma sólida formação tanto de professores, quanto de alunos é uma das condições para o enfrentamento dos desafios impostos pela prática pedagógica. Prática essa que se mostra para a presente discussão como o elo entre a saúde de professores e alunos.

Concebemos como objetivo desse estudo fornecer subsídios teóricos para a promoção de saúde no âmbito da educação escolar, tomando-se como referência para tanto o processo de formação de professores; bem como demonstrar a partir do aporte teórico da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica a relação de condicionalidade recíproca entre a sólida qualidade da formação de professores e a promoção da saúde de professores e alunos.

² Na obra *O Capital* encontram-se as seguintes afirmações de Marx sobre a mercadoria: “A riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma – imensa coleção de mercadorias –, e a mercadoria individual como sua forma elementar. Nossa investigação começa, portanto, com a análise da mercadoria” (MARX, 1985b, p.45). E sobre o valor: “Se o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho despendido durante a sua produção, poderia parecer que quanto mais preguiçoso ou inábil seja um homem, tanto maior o valor de sua mercadoria, pois mais tempo ele necessita para terminá-la. O trabalho, entretanto, o qual constitui a substância dos valores, é trabalho humano igual, dispêndio da força de trabalho do homem” (MARX, 1985b, p. 47,48).

³Duarte, Ferreira, Malanchen e Muller (2012), advogando a respeito do trabalho educativo como pertencente à categoria de “trabalho não material” apresentada nos estudos de Saviani; veiculam a seguinte citação de Marx: “Em direta oposição à palpável e rude objetividade dos corpos das mercadorias, *não se encerra nenhum átomo de matéria natural na objetividade de seu valor*. Podemos virar e revirar uma mercadoria, como queiramos, como coisa de valor ela permanece imperceptível. Recordemo-nos, entretanto, que as mercadorias apenas possuem objetividade de valor na medida em que elas sejam expressões da mesma unidade social de trabalho humano, pois sua objetividade de valor é puramente social e, então, é evidente que ela pode aparecer apenas numa relação social de mercadoria para mercadoria” (MARX, 1996a, p. 176, grifo nosso. In: DUARTE, FERREIRA, MALANCHEN & MULLER, 2012).

Para tanto, recorreremos à pesquisa teórica pela qual serão enfocadas obras que contribuem para a análise sócio-política da educação escolar, para a compreensão das relações entre a educação escolar e o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, bem como proposições acerca da natureza da educação escolar e a premente necessidade de reestruturação pedagógica da escola como condição objetiva para otimizar o desenvolvimento e a humanização das pessoas.

A seleção das obras que orientam essa pesquisa assenta-se no materialismo histórico-dialético, pois como afirma Saviani (2008) o pensamento de Marx empenhou-se em compreender cientificamente as leis de transformação e desenvolvimento do processo de humanização; e assim se mostra também o caminho da psicologia histórico-cultural, quando busca explicar o desenvolvimento do psiquismo humano como uma convergência das múltiplas determinações (biológicas e sociais), que se relacionam num processo dinâmico e complexo de transformações constantes e que ocorre no movimento social.

CAPÍTULO 1

A ESCOLA SOFRE

Estamos vivendo a “era” da patologização na educação? O que isso quer dizer? Quais as razões desse fenômeno? Que tipo de consequências ele pode produzir?

Algumas respostas frequentes e prontas a essas perguntas que encontramos no senso comum costumam ser dentre muitas, que: “As pessoas não têm mais limites!”, “Vivemos a era do hedonismo total! Não mais se sabe suportar as frustrações!”, “Os alunos não têm mais interesse em aprender, são hiperativos, desatentos e os professores não sabem mais o que fazer, e ambos estão adoecidos!”, “São todos, professores e alunos, vítimas do stress, da ansiedade, da hiperatividade, desatenção e angústia criadas pela sensação de aceleração do tempo e da falta de sentido da escola, da vida etc.”, além de afirmações que postulam serem essas sensações “próprias da vida no mundo contemporâneo”.

Arriscando um jogo de palavras, podemos dizer que se a escola não tem “remédio”, então “remediada” deve ser.

O pensamento cotidiano tende a reduzir e imediatizar as causas de tais problemas e, do mesmo modo, também o faz com as suas formas de resolução. Porém, a pedagogia, a medicina, a psicologia, o direito e as demais áreas do saber sistematizado não podem tratar tais questões da mesma forma espontânea. Cabe a elas contribuírem para a superação de tais problemas na direção de promoverem um avanço com relação à construção ética das relações humanas. Falamos, pois, a partir da psicologia e da educação escolar, portanto, propomo-nos a analisar as determinações históricas desse fenômeno para contribuir com novas proposições de enfrentamento.

Em face desse objetivo, esse capítulo organiza-se em torno de quatro eixos de análise, colocando em foco, primeiramente, a ascensão social da patologização da educação e, na sequência, as imbricadas relações existentes entre escola e conjuntura sócio-político-econômica. Com base nos elementos advindos dessa análise, destacamos que a propagação da medicalização⁴ na escola se dá impulsionada pelos interesses

⁴ Não pretendemos realizar nesse estudo uma análise ou revisão teórica aprofundada sobre a construção desse conceito (a medicalização da sociedade), mas apenas apresentá-lo como um dos fenômenos presentes no contexto atual da educação escolar – a medicalização da educação faz parte, como uma das variáveis, de um fenômeno muito maior nascido no bojo da sociedade capitalista, que é o da patologização da sociedade. Trata-se da formação de mercados, da produção de necessidade de consumo de determinadas mercadorias, que não se limitam aos remédios. A patologização gera um universo

burgueses traduzidos numa ideologia que se ancora na concepção naturalista de desenvolvimento humano.

Tal concepção desconsidera a constituição da subjetividade a partir de relações entre determinantes históricos e sociais. Nesse sentido, a ideologia em questão tem o objetivo de manter o sujeito adaptado às exigências do meio, promovendo a ideia da formação do homem como um ser que, para sobreviver e se desenvolver, deve se fazer adaptável e funcional na relação direta com o seu entorno, o que é semelhante ao que ocorre no modelo de desenvolvimento e adaptação das espécies animais à natureza. Essa lógica nega ou, ao menos, descaracteriza, o trabalho educativo como atividade essencial para a formação humana, e isso acaba por refletir nas teorias e políticas educacionais que ditam a forma da organização e as ações do sistema educacional.

No sentido de ser coerente com a proposição crítica desse estudo, trilhamos, então, o percurso histórico que caracteriza a concreticidade do contexto da educação no Brasil, com vistas a analisar as proposições teóricas e suas concepções a respeito do trabalho pedagógico, as políticas educacionais, suas intenções, proposições, o nível de efetivação destas em relação aos objetivos propostos e a relação das políticas com as necessidades de desenvolvimento social, ditadas pelas agências de financiamento internacionais. Apontar para as contradições que se apresentam no interior do contexto sócio-político-econômico que determinam objetivamente a qualidade da educação e da saúde de professores e alunos torna-se, portanto, o foco principal desse capítulo.

No final da década de 1960, de acordo com Gaudenzi e Ortega (2012), surgiu o termo medicalização no campo de pesquisa da sociologia da saúde em resposta à crescente apropriação dos modos de vida do homem pela medicina. Essa ocorrência passou a preocupar os pesquisadores da época à medida em que ocorria a ampliação do campo de ação da medicina, que acabava por ultrapassar o campo tradicional de ação direta sobre as doenças. Porém, o início da intervenção médica na intimidade das pessoas data do século XVIII, com o nascimento da medicina moderna e do higienismo. Nesse tempo, os profissionais da saúde e educadores tornaram-se especialistas a quem todos deveriam recorrer em busca de soluções para seus males domésticos. Gradativamente, os fenômenos saúde e educação são entrelaçados, abrindo amplo espaço para a medicalização da educação. Ainda segundo os autores supracitados:

enorme de mercadorias a serem consumidas. Fenômeno este que não iremos discutir com a profundidade que merece, dados os limites desse trabalho.

Segundo Conrad (1992), o ponto – chave da medicalização é a definição – quando um problema passa a ser definido em termos médicos, descrito a partir da linguagem médica, entendido através da racionalidade médica, e tratado por intervenções médicas. A partir daí formam-se categorias médicas que, de certa forma, não existiam anteriormente, tipos humanos são criados pela ciência (Hacking, 2002), mas também se modulam categorias médicas já existentes, categorias que são elásticas, no sentido de poderem ser expandidas ou retraídas. [...] Com efeito, a medicalização transforma aspectos próprios da vida em patologias, diminuindo, assim, o espectro do que é considerado normal ou aceitável. (GAUDENZI & ORTEGA, 2012)

Decorridas três décadas das primeiras pesquisas, o fenômeno da medicalização permanece atual e, sobre isso, Collares e Moysés (1994) consideram que o termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não médicas, que são eminentemente de origem social e política, em questões médicas. Isto significa, pois, que se trata de um conceito que parte de uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista.

As mesmas autoras analisam a questão afirmando que essa lógica omite o processo saúde-doença como determinado pela inserção social do indivíduo, sendo ao mesmo tempo expressão individual e coletiva. Quando isso ocorre, o próprio processo saúde-doença deixa de se relacionar com as grandes questões sociais e passa a ser um problema de ordem médica, referente a cada indivíduo em particular. Segundo elas, esse processo vem ocorrendo em uma escala crescente nas sociedades ocidentais e “na maior parte das vezes, representa a pura biologização de conflitos sociais” (COLLARES & MOYSÉS, 1994).

A consequência que é própria desse “reducionismo biológico” (COLLARES & MOYSÉS, 1994) diz respeito à possibilidade de se explicar a situação de vida e o destino de indivíduos e grupos por meio de características individuais, ou seja, reduzindo-se a elas. Sendo assim, o indivíduo torna-se o maior responsável por seu destino, condição de vida e forma de inserção na sociedade. O sistema sociopolítico passa, então, a ser praticamente desresponsabilizado pelas condições e possibilidades desse indivíduo. Essa é, portanto, uma bem elaborada e eficiente concepção funcionalista, como nos é apontada por Ryan (1976, In: COLLARES & MOYSÉS, 1994), que termina na culpabilização da vítima ou que, melhor dito, consegue fazer com que a própria vítima se considere culpada.

A análise de Colares e Moysés (1994) adverte-nos para o fato de que esse fenômeno de biologização da sociedade só consegue se difundir e se fazer aceito de

forma tão rápida por conter em si mesmo a ideologia que permeia todo o sistema de preconceitos que permeia a vida cotidiana de cada membro dessa sociedade. Essa incorporação se dá pelo bom senso e pelo senso comum e, acontecendo dessa maneira, não se instala nenhum conflito ideológico. Pelo contrário, resistir a essa ideologia passa a ser uma forma de gerar conflitos.

1.1 Nem vítima nem vilã: análise da relação escola/sociedade

No âmbito da educação escolar, encontramos em Souza (2012) a preocupação em compreender o porquê do retorno das explicações organicistas e centradas nos distúrbios e transtornos de aprendizagem para justificar as chamadas dificuldades de aprendizagem na escola. Ela afirma que a partir de uma análise crítica iniciada no campo da psicologia da educação no final dos anos 1980 surgiu a necessidade de se questionar as bases epistemológicas da psicologia e também suas finalidades. Essa mesma autora destaca, ainda, o fato de que a partir da década de 1980 a psicologia e a psicologia escolar passaram a questionar a si próprias sobre: “a serviço de que e de quem estariam, em uma sociedade de classes, bem como a que prática psicológica se vinculariam” (SOUZA, 2012).

Souza (2012), ancorada nos estudos de Patto (1990), aponta para o fato das explicações da psicologia e da psicologia escolar, até os anos 1980, ancorarem-se na lógica do Movimento de Higiene Mental e, que, além disso, a medicina e as questões de saúde e doença passaram a se articular com as teorias psicológicas para explicar as questões do não aprender a partir dos distúrbios orgânicos e das mais variadas disfunções. Souza observa que a análise do fracasso escolar feita por Patto (1990) tem como um de seus principais argumentos o fato dos problemas de aprendizagem afetarem maciçamente as crianças das classes populares, assim como suas explicações a partir de problemas de ordem psicológica, biológica, orgânica ou de ordem sociocultural. Tais análises foram apontadas como repletas de caráter ideológico e equívocos a respeito do pobre e da pobreza no Brasil.

Por fim, Souza (2012) assevera que os referenciais teóricos de caráter hereditário, ambientalista, interacionista e comportamentalista presentes tradicionalmente na psicologia mantiveram como eixo de análise dos problemas escolares ora os aspectos referentes ao psiquismo e ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ora os aspectos pedagógicos, exclusivamente. Porém, a discussão crítica no

campo da psicologia escolar aponta para a necessidade de se instaurar o processo de escolarização como o novo eixo de análise. Nesse caso, o processo de escolarização analisado deve ser constituído a partir das condições objetivas, concretas, que permitem ou não a escola cumprir seus fins sociais. E, sendo assim, a concepção teórica que permite analisar o processo de escolarização desloca a questão dos problemas de aprendizagem, do indivíduo, seja ele o aluno ou o professor, para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, pedagógicas e políticas que a constituem.

Nessa mesma direção, encontramos em Saviani (2009) uma importante análise histórica acerca das relações entre escola e sociedade, mais especificamente entre as teorias da educação e o problema da marginalidade. No livro *Escola e Democracia*, publicado pela primeira vez em 1983, Saviani (2009) argumenta que desde o início do século XIX, com a consolidação da burguesia no poder, nasce a ideia de se construir uma sociedade democrática fundada no contrato social celebrado livremente entre os indivíduos e, para isso, seria necessário vencer a barreira da ignorância. Nessa sociedade, segundo Saviani (2009), a ignorância é identificada como causa da marginalidade. A partir de então, a escola passa a ter como uma de suas funções a equalização social e, portanto, da superação da marginalidade.

Temos, no entanto, atualmente, um grande questionamento dessa função atribuída historicamente à escola, uma vez que o quadro produzido por ela é o da seletividade, discriminação e do rebaixamento do ensino das camadas populares. Ao discutir a questão da marginalidade, Saviani (2009) apresenta as teorias educacionais organizadas em dois grupos. No primeiro, temos as teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, enquanto no segundo encontramos aquelas que, de modo oposto, apresentam a educação como instrumento de discriminação social. Portanto, o que se evidencia são duas maneiras distintas de se entender a relação entre educação e sociedade.

O primeiro grupo vê a marginalidade como um desvio, numa sociedade concebida como essencialmente harmoniosa. A educação emerge então como uma força homogeneizadora e reforçadora dos laços sociais. Nessa perspectiva, a relação entre educação e sociedade é concebida com grande nível de autonomia da educação frente à sociedade, pois é certo que a educação garante a igualdade social (Saviani, 2009). Esse autor, tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denomina as teorias do primeiro grupo por “teorias não críticas”. São elas: a Pedagogia Tradicional, a Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista.

Já o segundo grupo de teorias possui um entendimento a respeito da sociedade como marcada pela divisão em classes antagônicas que se relacionam à base da força produzida nas condições de produção da vida material. Para as teorias desse grupo, a marginalidade é inerente à própria estrutura da sociedade. Os conflitos da sociedade estão postos na desigualdade de classes e a educação é vista como dependente dessa estrutura social geradora de marginalidade. Sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural, escolar. Posto dessa forma, o segundo grupo é o das pedagogias que o autor denomina “crítico-reprodutivistas”. Tal grupo constitui-se das seguintes teorias: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista.

Esse autor esclarece-nos que as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso da escola enquanto compreendem a marginalidade como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade, pois compreendem o conflito da sociedade determinado pela divisão de classes antagônicas. Todavia, não oferecem perspectiva alguma de superação desta condição.

Nesse sentido, cabe apresentarmos uma rápida consideração a respeito das proposições das teorias não críticas, assim como seus objetivos, pois nelas se ancoram as bases da organização dos sistemas nacionais de ensino que têm sido propostas e efetivadas desde o século XIX, quando a burguesia iniciava sua fase de consolidação no poder e, para isso, necessitava construir uma sociedade que correspondesse aos interesses dessa nova classe. Dessa forma, a análise que faremos a seguir tem o objetivo de explicitar a relação de condicionalidade entre a história da organização das ações educacionais e do trabalho pedagógico, e a qualidade do processo de formação da humanidade no homem a partir das condições objetivas da atividade pedagógica.

Segundo Saviani (2008), em suas origens, a escola desponta como recurso para possibilitar a instrumentalização da sociedade com vistas a promover a consolidação do capitalismo. Segundo esse autor:

[...] A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 2008, p. 06)

O autor descreve, assim, a organização da escola a partir das bases da Pedagogia Tradicional. Essa teoria exigiu que a escola se organizasse em forma de classes presididas por professores razoavelmente bem formados, de quem dependiam as iniciativas de transmissão do conhecimento em forma de lições expostas e aplicação de exercícios e que os alunos deveriam seguir e realizar atenta e disciplinadamente. No entanto, Saviani observa que, apesar dos entusiasmos iniciais provocados por esse tipo de organização do trabalho educativo, não foi possível alcançar o objetivo da universalização da educação escolar. Esse fato, segundo ele, deve-se ao ocorrido de que nem toda população tinha condição de ingressar na escola, e mesmo os que ingressavam, nem sempre eram bem sucedidos, o que era agravado pelo fato de que uma parcela dos bem sucedidos não se ajustava ao tipo de sociedade que se queria consolidar.

No sentido de superar a insuficiência do modelo da Pedagogia Tradicional para alcançar a equalização social, surgiu o movimento da escola nova que propunha a correção da “distorção expressa do fenômeno da marginalidade”, isto é, o sujeito marginalizado não é mais o ignorante, o que não domina o conhecimento, mas o rejeitado, aquele que não é aceito pelo grupo. Saviani (2008) atenta ainda para o fato dos principais representantes da pedagogia nova produzirem, a partir de suas generalizações pedagógicas para o conjunto do sistema escolar, uma “biopsicopatologização da sociedade, da educação e da escola” (SAVIANI, 2008, p. 08). Nas palavras de Saviani (2008):

Ao conceito de “anormalidade biológica” construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada por testes de inteligência, personalidade etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único [...] (SAVIANI, 2008, p. 8)

Nesse contexto, a marginalidade passa a ser explicada pelas diferenças no desempenho cognitivo, a ser sinônimo de desadaptação, de anormalidade, desajuste. Porém, afirma Saviani (2008), a escola nova cria um valor paradoxal com a ideia de que a anormalidade não é em si negativa, ela é somente uma diferença. Nesse sentido, a educação torna-se um instrumento de equalização social quando passa a ter a função de

adaptar os indivíduos à sociedade, produzindo neles um sentimento de aceitação mútua de suas individualidades específicas.

Importante compreender, como assegura esse autor, que:

[...] essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração pedagógica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas construções da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008, p. 09)

Segundo Saviani (2008), desde o movimento da “Escola Nova”, inspirado na crítica à pedagogia tradicional iniciada no final do século XIX, essa nova maneira de entender a educação deslocou o centro da função pedagógica, que era baseado na ciência da lógica, na obtenção do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, para a lógica inspirada na experiência. Passou-se, assim, da lógica do aprender para a lógica do “aprender a aprender”. Essa experiência seria, então, uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação entre os alunos e desses com o professor. Afirma ainda Saviani (2008) que a finalidade dessa pedagogia é formar no aluno habilidades e competências adaptativas às necessidades cotidianas.

Em seu artigo “O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas” (2010), Duarte afirma que, nas últimas duas décadas, o contexto educacional vem sendo dominado com quase total hegemonia pelas pedagogias do “aprender a aprender”, com destaque para o Construtivismo, a Pedagogia do Professor Reflexivo, a Pedagogia das Competências, a Pedagogia dos Projetos e a Pedagogia da Multiculturalidade. Nessas perspectivas, aprender o conteúdo escolar não é o fim, mas apenas um meio para a construção ativa e espontânea do conhecimento. Privilegia-se o aprendizado pela pesquisa autônoma, ao conhecimento ensinado pelo professor aos seus alunos. Tanto o ponto de partida como o de chegada dessa pesquisa autônoma são sempre as demandas da prática cotidiana.

Duarte (2010) afirma que as pedagogias hegemônicas na atualidade podem ser consideradas filiadas aos ideais escolanovistas quando a tônica comum entre elas é a negação das formas clássicas de educação escolar, seus métodos, suas práticas e seus conteúdos clássicos, dado que as caracteriza como pedagogias negativas. Para esse autor

(1998), tanto as pedagogias “não críticas”, quanto as “críticas reprodutivistas”, como foram denominadas por Saviani (2008, p. 4-5), apresentam posicionamentos negativos sobre a formação do ser humano, ou seja, sobre o ato de ensinar.

As pedagogias crítico-reprodutivistas, por considerarem que toda e qualquer ação no interior da escola está condenada a reproduzir as relações sociais de dominação, se recusam a anunciar qualquer proposta pedagógica. A pedagogia da Escola Nova, por secundarizar o ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor e, portanto, por esvaziar a própria essência do trabalho educativo, transforma o processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdo. Duarte (1998) chama-nos a atenção, ainda, para o fato de que, mesmo considerando o processo educativo como uma questão central, a Escola Nova assumiu um posicionamento negativo em relação à essência do trabalho educativo, que é histórica e socialmente constituída. Destaque-se que tais considerações de Duarte (1998) partem da concepção de trabalho educativo proposto por Saviani (2005):

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 objeto 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, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p. 13)

Essa definição de trabalho educativo mostra-se essencial para o entendimento da relação saúde adoecimento de professores e alunos, pois, como assegura Duarte (1998), esse conceito expressa a dialética entre objetivação e apropriação, questão nuclear para o entendimento da concepção de Marx sobre o processo histórico de humanização. É a partir dessa dialética que se constitui a subjetividade tanto de professores, quanto de alunos. Duarte (1998) afirma que o processo educativo produz a humanidade no indivíduo singular, posto que a humanidade não é imediatamente dada ao ser humano e, nessa direção, compreendemos que da qualidade dessa relação dialética entre objetivação e apropriação, resulta a qualidade do reflexo do mundo na consciência do indivíduo, e desse reflexo depende a qualidade de sua relação consigo mesmo e com a realidade concreta.

Martins (2007), de acordo com Heller (1970), pondera que o homem pode viver na cotidianidade a partir da aquisição de habilidades que se traduzem por seu desenvolvimento primário, contudo, para desenvolver a máxima humanização deve

emancipar-se, elevar-se acima da vida cotidiana. Para isso, necessita de um processo que não pode se realizar espontaneamente. Esse processo deve representar o desenvolvimento da consciência por meio da apropriação de conhecimentos, habilidades, métodos e técnicas necessárias ao homem para intervir na realidade como sujeito do desenvolvimento genérico da humanidade. Sendo assim, é o ato educativo tomado como “a atividade por meio da qual os indivíduos se apropriam das objetivações humanizadoras produzidas pelos homens histórica e socialmente” que promove condições emancipatórias, efetivamente humanizadoras. Devemos, no entanto, levar em consideração que essa elevação não é tarefa exclusiva da escola, porém, é parte indispensável para sua efetivação (MARTINS, 2007, p. 25).

Saviani (2008), coerente com a definição da natureza do processo educativo, enfatiza que a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, sendo assim, deve organizar-se nessa direção. Para ele, a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado deve ocorrer por meio da escola. Cabe apontar que, para Saviani (2008), o saber científico supera o saber espontâneo por incorporá-lo e ir além. Nessa direção, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações, permitindo formas de expressão mais elaboradas dos próprios conteúdos do saber popular que as precede. O autor aponta esse movimento como “a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformando assim, em elementos ativos da transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 143). Esse movimento, pois, constitui-se como uma especificidade da escola e se efetiva por meio do trabalho pedagógico, pela ação do professor.

Para esse autor, a função específica da escola é pedagógica e educativa, dessa maneira, está ligada à questão do conhecimento. Todavia, conforme Saviani (2008), o conhecimento que se produz espontaneamente, pela experiência de vida, não justifica a escola. Posto dessa forma, esse autor assevera que para superar a contradição instalada no centro da questão escolar devemos conhecer o seu desenvolvimento histórico-objetivo, com o compromisso da transformação e superação da sociedade de classes antagônicas.

Também afirmando a função transformadora da educação escolar, Duarte (2010) assevera que as ideias postuladas pelas pedagogias do “aprender a aprender” assumem, após quase um século de existência, novos sentidos dados pelo contexto ideológico no qual predomina a visão pós-moderna de mundo complementada por

elementos neoliberais, mesmo que essa combinação quase nunca seja admitida como tal.

Igualmente, em análise do atual momento histórico, Evangelista (2008) afirma que: [...] “– o pós-modernismo significa a lógica cultural do capitalismo avançado ou tardio” (EVANGELISTA, 2008, p14). Explica que a natureza dos fenômenos socioculturais contemporâneos pode ser desvelada quando relacionada às transformações sistêmicas ocorridas na ordem do capital a partir dos anos 80, que geraram a reestruturação produtiva e afetaram drasticamente as relações sociais de produção.

Essas transformações, ao demandarem inovações no processo produtivo e novas formas de gestão do trabalho, buscaram em escala mundial legitimação ideológica e cultural no ideário neoliberal, tornando-o hegemônico. Tais mudanças ideológicas e culturais apresentaram-se altamente funcionais às referidas transformações, condensando-se no ideário neoliberal e no pensamento pós-moderno, garantindo as condições superestruturais necessárias à nova ordem globalizada do capital.

As origens do neoliberalismo, segundo Anderson (1995), residem no momento imediatamente posterior ao término da II Guerra Mundial, na Europa e nos Estados Unidos, os principais domínios do capitalismo. Tal fenômeno surgiu como uma reação teórico-política elaborada por Friedrich Hayek no ano de 1944, contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Hayek e seus seguidores argumentavam que o “novo igualitarismo” proporcionado pelo Estado de bem estar “destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos”, e mais que isso, esses teóricos pregavam que “a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si – pois disso precisavam as sociedades ocidentais” (ANDERSON, 1995, p. 01). Todavia, as advertências neoliberais a respeito dos perigos representados por qualquer proposta de regulação do mercado por parte do Estado só tomaram potência com a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra e consequente profunda recessão na qual todo o mundo capitalista avançado adentrou em 1973. O “remédio” para essa crise, portanto, era manter o Estado forte em sua capacidade de deslegitimar os sindicatos, tirar-lhes o poder, porém, parcimonioso nos gastos com as ações sociais e nas intervenções econômicas. Dessa forma, afirma Anderson (1995), uma “nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas”; no sentido de que a estabilidade monetária assim reconquistada

possibilitaria a retomada do crescimento econômico (ANDERSON, 1995, p. 01-02). Levou ainda uma década (o período de 1970), segundo esse autor, para que a hegemonia deste programa se realizasse. Nos anos de 1980 deu-se, portanto, o triunfo do neoliberalismo na região do capitalismo avançado (Europa e Estados Unidos) e nos países da América Latina a “virada continental em direção ao neoliberalismo” não começou antes de 1988, no México, sendo seguido pela Argentina em 1989, Venezuela e Peru em 1990 (ANDERSON, 1995, p. 06).

De acordo com Alves (2009), na passagem para a década de 1990, o Brasil passa a aderir à dinâmica do processo estrutural de precarização da classe trabalhadora “que marca a nova ordem sociometabólica do capital no plano mundial” (ALVES, 2009, p. 190). Segundo esse autor, o “metabolismo social da precarização do trabalho” estabelecido pelo processo objetivo de degradação salarial e pela superabundância de experiências pessoais com o trabalho informal, distingue-se pelo plano interno de ações e reformas capitalistas, além da extensa reação neoliberal de cunho político e ideológico ocorrida no plano externo. É nessa fase, pois, que se engendra a hegemonia neoliberal na América Latina, destacando o Brasil como “elemento-chave” do “Consenso de Washington”⁵.

Nessa direção, Leher (1999) destaca o fato de que a conexão entre conhecimento e ordem proposta por Hayek constitui-se como o “núcleo sólido” das proposições do Banco Mundial para a educação a partir da década de 1990. Segundo ele, Hayek sintetiza essa conexão na seguinte ideia: “é o uso dos seus próprios meios e de seu próprio conhecimento o que define o homem livre capaz de contribuir para a ordem espontânea” (HAYEK, 1998, p. 60. In: LEHER, 1999, p. 25). Nesse sentido, de acordo com esse autor, na virada neoliberal da década de 1980, o Banco Mundial inclinou-se ao ensino elementar e, na década de 1990, as atenções neoliberais voltaram-se efetivamente para a educação; posto que os níveis de pobreza ameaçassem os negócios e a segurança.

De acordo com esse autor, estudos apontavam para o fato de que cem países haviam regredido seriamente em situação econômica e social nos últimos trinta anos. No Brasil, “entre 1985 e 1998, o número de empregos caíra 43%, enquanto a produção industrial crescera apenas 2,7%” (LEHER, 1999, p. 26). Leher (1999) conclui, portanto,

⁵ Consenso de Washington é um conjunto de medidas formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos.

que as ideologias dominantes entendem que a melhor forma de combater os malefícios decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional, explicando-se assim, em grande parte, as diretrizes do Banco mundial para a educação superior. Esse autor chama-nos a atenção para o fato de que o Banco mundial há muito tempo critica a universalização das “tecnologias características do século XX”, contudo, nunca havia sido tão contundente em “sua política antiuniversitária”.

Além disso, segundo Eidt e Tuleski (2007), o neoliberalismo desponta advogando uma concepção naturalizada de sociedade, ou seja, a sociedade vista como um meio natural onde as divergências de comportamento ficam entendidas como adaptações. Essa mentalidade foi criada, também, a partir do pensamento de Hayek que afirmava que não se tem como prever os rumos da sociedade, assim como não se deve influir nas ações espontâneas dos indivíduos. De acordo com Wainwright (1998), o pensamento de Hayek leva ao entendimento de que qualquer tentativa de planejar ou projetar um resultado social interfere nos processos naturais de civilização, sendo que as interferências nesses processos poderiam resultar catastróficas. Duarte (2001) explica que Hayek defende a liberdade de mercado como condição para o surgimento do imprevisível, pois seu processo não intencional geraria novas descobertas, inovações e melhorias e, como consequência, o progresso humano. Para o mentor neoliberal, o conhecimento deve limitar-se ao âmbito individual por conta da impossibilidade de se conhecer além da experiência imediata, dado que corrobora o ceticismo e o relativismo pós-modernos.

Mancebo (1996, In: Eidt e Tuleski, 2007) assegura que a eficácia dos dispositivos neoliberais depende do surgimento de um tipo de homem que apresente uma reestruturação de ações, comportamentos, afetos e sentimentos realizada de formas bastante sutis. Esse fenômeno se dá a perceber observando que o pensamento neoliberal, por um lado, enfatiza a noção de intimidade e valoriza o “eu” como um bem precioso a ser conservado. Por outro lado, veicula o desinteresse pelo mundo público e pelas questões coletivas.

O final do século passado, pois, foi marcado por profundas mudanças no plano econômico-social decorrentes de uma reestruturação produtiva de base neoliberal que gerou milhões de desempregados por não serem mais necessários à produção, e que foram lançados à miséria, à fome e à barbárie. Tal reestruturação, conseqüentemente, redirecionou os princípios éticos, políticos, culturais e educacionais, gerando o fenômeno chamado de crise do processo civilizatório.

Fazendo frente a esse contexto, Saviani (2005) aponta para o fato de que desde a constituição da sociedade moderna a forma dominante de educação é a escolar. Porém, está posta a necessidade de se resgatar a importância da escola e reorganizar seu trabalho educativo levando-se em conta a questão do saber sistematizado, reconhecendo que é a partir dele que se define a especificidade da educação escolar. Nessa direção, Saviani (2005) adverte-nos de que a escola é socialmente determinada, portanto, reflete o conflito de interesses existentes entre as classes, no interior dos qual se constitui. Isso significa dizer que a classe dominante não tem interesse em transformar a escola no sentido de fazer com que ela corrobore para a emancipação da classe dominada. Destarte, uma educação escolar crítica deverá se pautar pelos interesses da classe dominada. Nas palavras de Saviani:

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (SAVIANI, 2005, p. 30)

Articular uma escola que vise a emancipação da classe dominada requer “retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 2005, p. 31), para tanto, faz-se imperativo o comprometimento e o esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Segundo Saviani e Duarte (2012), a história social apresenta um longo período marcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas caracterizada pela divisão social do trabalho. Como consequência desse fato, a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorreram sempre sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material laborasse a favor da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos. No interior do contexto da sociedade capitalista, uma extensa parcela dos produtos da atividade de trabalho é incorporada ao capital. Nesse sentido, “a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que produz” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 22). A sociedade capitalista produz (por meio

do trabalho) tanto a riqueza objetiva, quanto a subjetiva, mas nenhuma das duas pode ser plenamente apropriada pelos trabalhadores.

Saviani e Duarte (2012), baseados nos pressupostos marxianos, advertem, porém, que em se tratando do indivíduo humano, não existe outra maneira deste se formar e desenvolver como ser genérico, senão pelo movimento dialético existente entre a “apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho”. Segundo eles, para Marx a superação da sociedade capitalista (que pressupõe a superação positiva da propriedade privada) “não significa a abolição do trabalho, nem mesmo o abandono da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho alienado, mas sim a superação dessa forma histórica da atividade humana que é o trabalho alienado pela sua transformação em autoatividade” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 23). Para esses autores, isso representa uma mudança de quatro aspectos da atividade, a saber: “a relação do sujeito com o resultado da atividade humana, a relação do sujeito com a sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com os outros sujeitos” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 23).

Nessa direção, esses autores explicam-nos que assim sucede, pois o “produto do trabalho contém a atividade humana nele fixada” é a “atividade transformada em objeto” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 23). Nesse sentido, o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em objeto social. Porém, esses autores advertem-nos de que nas condições da sociedade capitalista, o produto do trabalho é uma mercadoria pertencente ao capital e o trabalho, ao ser apropriado pelo capital, não exprime a individualidade do trabalhador, ao contrário, se transforma num “ser alheio ao ser que o produziu”, “um ser hostil e estranho” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 24). No modo como se estruturam as relações sociais no capitalismo, a objetivação que é a única forma de o ser humano efetivar-se, desenvolver-se, torna-se “uma objetivação alienante” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 24), o que significa dizer que as relações dos seres humanos com o mundo produzido por eles são reduzidas a uma única forma de apropriação que é a posse imediata. A superação de tal unilateralidade, ou melhor dizendo, “superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal” é a perspectiva da sociedade comunista em Marx (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 30).

Sendo assim, o papel da teoria crítica é, segundo Duarte (1998), o de desvelamento do real para além de suas aparências e, no caso da educação escolar, apresentar formas propositivas de ação pedagógica e afirmativas da formação dos seres humanos. Nesse sentido, consideramos que reorganizar as condições objetivas do trabalho educativo na instituição escolar com o objetivo de promover a formação dos seres humanos a partir do ensino intencional dos conteúdos sistematizados e universais; valorizando, assim, o trabalho pedagógico como produtor de humanidade tanto para os professores, quanto para os alunos, também, entre outros aspectos, significa promover a saúde de ambos.

1.2 As políticas públicas e o direito à educação

Tendo em vista a importância das relações entre as políticas públicas em educação e a qualidade do processo de escolarização – como direito a ser assegurado aos cidadãos para que possam desenvolver-se enquanto indivíduos, e delas com a questão do desenvolvimento do psiquismo humano (FLACH, 2011), faz-se mister conhecer o encadeamento histórico dessas políticas, pois são os instrumentos de poder e legitimação para a efetivação das ações na educação e na escola.

Temos como objetivo desse enfoque apresentar, em linhas gerais, as diretrizes da educação escolar brasileira partindo das proposições oficiais acerca da política de educação, de suas bases e finalidades declaradas, avançando em direção à análise do que realmente vem sendo efetivado, visando ressaltar as contradições encontradas nesse processo.

O estudo elaborado por Flach (2011) sobre o direito à educação e a obrigatoriedade escolar no Brasil indica que, apesar de não ser recente no contexto mundial, há a discussão sobre a necessidade da implementação de políticas sérias para o setor da educação, tendo em vista suas contribuições para o avanço de uma sociedade, pois o Brasil ainda não efetivou uma política de educação voltada para a população em sua totalidade. A autora assegura que: “a realidade brasileira ainda é precária em propostas e ações concretas que demonstrem compromisso com as reais necessidades dos indivíduos” (FLACH, 2011, p. 286).

Flach (2011), baseada na abordagem de Romanelli (1986), afirma que quando nos voltamos para o período inicial da República, constatamos que a burguesia industrial em ascensão possuía como referência a classe latifundiária e percebia a

educação como possibilidade de preservação da estrutura aristocrática existente até então. Além disso, projetava no sistema escolar a mentalidade colonial, produzindo um quadro de ações que fortaleceu um sistema dual de ensino através de oportunidades educacionais conforme a classe em que o indivíduo se encontrava: “de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso” (ROMANELLI, 1986, p.67, In: FLACH, 2012).

Esse quadro que se caracterizava pela ausência de qualquer proposta do governo de instauração de uma política educacional que pudesse oferecer à população acesso à escola primária e possibilidade de avanço no sistema educacional, foi apontado como um limite político que não visualizava a escola como um componente na construção de uma nação independente, fato este, por sinal, bastante contraditório com o objetivo prescrito por uma república. Surgiram, então, manifestações pela elaboração de uma política educacional que se aproximasse mais das necessidades da população.

Uma das propostas mais destacadas desse período encontra-se no documento elaborado na década de 1930 por Fernando de Azevedo, que propunha a “Reconstrução Educacional no Brasil”. Esse documento ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e reafirmava a importância da educação, tanto para o desenvolvimento do país, quanto para o desenvolvimento da cidadania para a população brasileira. Naquele momento histórico, a discussão centrava-se na “oferta da escola para todos”, sendo que a educação existente configurava-se como privilégio de determinada camada social.

Segundo a análise de Romanelli (1986, In: FLACH, 2011), o Manifesto dos Pioneiros situou o problema como eminentemente social, pois indicava a educação como possibilidade de alavancar o desenvolvimento econômico brasileiro, resultando no desenvolvimento da sociedade. O fato do Manifesto dos Pioneiros reconhecer a educação como direito de todos, trazendo em seu bojo as importantes reivindicações de uma educação pública, obrigatória, gratuita, laica e igual para ambos os sexos, enaltece a função social e pública da escola e representou um salto qualitativo na compreensão da temática educacional como essencial para o desenvolvimento da nação que estava em formação.

No entanto, embora represente um importante avanço em termos de proposições no sentido da extinção dos privilégios de classe, segundo Saviani (2007), o Manifesto dos Pioneiros centra seus princípios num “caráter biológico que permite a

cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito”, dessa forma, a educação deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo para assumir uma forma de organização baseada na lógica da vida natural (biológica), reconhecendo a todo o indivíduo, o direito de ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais. Cobra do Estado que organize os meios para efetivar um plano geral de educação, que torne a escola acessível em todos os seus graus, aos cidadãos a quem mantém em condições de inferioridade econômica, tendo em vista obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (SAVIANI, 2007, p. 244).

Flach chama a atenção para o fato de que: “Em uma sociedade assentada na desigualdade, a proposição conforme as ‘aptidões’ ou ‘direitos biológicos’ não nos parece realmente voltada para o direito à educação” (FLACH, 2011, p. 289, grifos da autora). Também são evidenciados alguns limites do documento, como a desconsideração pela divisão da sociedade em classes antagônicas na qual existem dominantes e dominados (RIBEIRO, 1991, p. 112); “além da colagem de princípios elitistas e igualitaristas” (CUNHA, 1994, SAVIANI, 2007), o que acabou por resultar num documento descolado da realidade sócio educacional brasileira.

O Manifesto dos Pioneiros foi um documento gerado pela intelectualidade liberal engajada politicamente e não possuiu efetividade prática por si só, mas influenciou sobremaneira o pensamento na área educacional. No entanto, apesar de toda a contradição e interesses aparentes em seu texto, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova passou a ser um importante documento que deixou registrada a defesa do direito das crianças e jovens de 7 a 15 anos a uma educação integral, tendo alguns de seus princípios inseridos no texto da constituição de 1934.

A Constituição de 1934 estabeleceu em seu art. 149 que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Contudo, ao estabelecer as normas para o Plano Nacional de Educação e as competências da União, faz duas indicações que interferem substancialmente no acesso à educação enquanto direito de cidadania. Enquanto proferia em sua alínea “a” do Parágrafo Único do Art. 150, que o ensino primário deveria ser gratuito e de frequência obrigatória, não estabelecia a oferta obrigatória, o que não obrigava o governo a empenhar esforços para que a população tivesse real acesso à escola elementar. Chegava ao ponto de prever, em sua alínea “e” do mesmo Parágrafo único, uma limitação da matrícula à capacidade do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento.

Flach (2011), baseando-se em Ribeiro (1991), afirma que no período de 1932 a 1936 houve certa ampliação na organização da escola brasileira, porém, esta não foi acompanhada de melhoria qualitativa significativa.

A Constituição de 1934 foi substituída pela nova Constituição de 1937, em decorrência do golpe de Estado que instalou o Estado Novo e trouxe consigo a outorga dessa nova Carta Magna. O texto de 1937 é mais enfático ao que se refere à obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, apontando para a responsabilidade do poder público na garantia desse nível de ensino. Porém, ao mesmo tempo, retira a responsabilidade do Estado com a gratuidade da oferta desse nível de ensino, estabelecendo que a gratuidade não exima “o dever da solidariedade dos mais para com os menos favorecidos” e prossegue exigindo, no ato da matrícula, documentos comprobatórios de escassez de recursos, caso contrário, deveria haver uma módica e mensal contribuição para a caixa escolar (COSTA, 2002, p 42, In: FLACH, 2011).

Além de demonstrar uma visão deturpada sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, a exigência da contribuição para a caixa escolar, prevista na Constituição de 1937, pode ter contribuído de forma especial para que a procura pela escola e a permanência nela se mostrassem de difícil efetividade, assim como se deu com a limitação de vagas, previstas na constituição de 1934. Essas contradições demonstram uma concepção discriminatória em relação às classes sociais que compõem a sociedade brasileira, fortalecendo a manutenção da separação entre elas.

Em seu estudo crítico sobre o direito à educação no Brasil, Flach (2011) afirma que a previsão legal não garante por si a transformação da realidade. Essa eficácia legal só acontece quando há um conjunto de ações extra e intra escolares, ou seja, ações governamentais, sociais e de organização interna do processo educativo a favor de objetivos que tenham o compromisso de interferir no contexto existente. O que em outras palavras quer dizer que a legislação só será eficaz se houver um compromisso verdadeiro das pessoas envolvidas no processo com a sua aplicação. Pois “uma lei, por mais avançada que seja, pode tornar-se letra morta no campo de sua execução, assim como uma lei retrógrada pode contribuir para avanços no contexto, dependendo dos homens que a aplicam” (FLACH, 2011, p. 291).

A mesma autora atenta para uma análise de Romanelli (1986) que afirma – apoiada em Saviani (2007), que a tendência para a organização da educação brasileira baseou-se em reformas parciais, pelas quais as urgências educacionais eram regulamentadas conforme o interesse daqueles que assumiam o controle político do

país, sem um planejamento político-educacional amplo e abrangente do todo da educação brasileira, conforme preconizava o Manifesto dos Pioneiros em 1932.

Somente na promulgação da Constituição Federal de 1946, a partir da prescrição de que compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, é que foi previsto um planejamento político-educacional para todo o país. Porém, o cumprimento de tal dispositivo constitucional só foi efetivado pela Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Constituição de 1946 declarou a educação como direito de todos (art 166) e o ensino primário como obrigatório e gratuito (art. 168, I e II), além de prever também a aplicação percentual de recursos públicos, da União, Estados e Distrito Federal de nunca menos de 10%, e dos municípios de nunca menos de 20% de suas rendas para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Podemos considerar essas previsões como um compromisso público de garantia de efetividade de tal direito, mesmo que esse compromisso não tenha efetividade na prática política educacional, como demonstra a história, posto que o Brasil até os dias atuais continua a perseguir o logro dessa questão (FLACH, 2011, p. 293). Também a obrigação do poder público em assegurar educação primária para a totalidade da população foi amenizada com um dispositivo que previa uma situação de exceção em relação à matrícula, possibilitando a isenção da obrigatoriedade, caso fosse comprovado o estado de pobreza do pai ou responsável, insuficiência de escolas, matrícula encerrada, doença ou anomalia grave da criança (Parágrafo único do art. 30). Mais uma vez faltava a previsão de mecanismos adequados para que se rompesse com a mera prescrição formal na direção da efetivação das ações.

No período da ditadura militar, norteadas pela Constituição de 1967 e reformulada pela Emenda Constitucional n.1 de 17 de outubro de 1969, o direito à educação não sofreu grandes mudanças, o que reflete a desconsideração do regime pela instrução e formação intelectual da população. Porém, em 1971, impulsionada pelos acordos internacionais em defesa do capitalismo e pelos temores de expansão do comunismo, bem como pelos avanços na implementação da indústria, foi aprovada a Lei 5692, que propunha uma reforma do ensino primário e médio, instaurando o 1º e 2º graus, com o objetivo geral de proporcionar ao educando, formação necessária ao “desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização”, qualificação para o trabalho e preparo para o “exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1972, In: FLACH, 2011).

Tal reestruturação ampliou a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos, produzindo a fusão dos cursos primário e ginásio. Essa nova organização visava extinguir a seletividade causada pelo exame de admissão ao ginásio instituindo a obrigatoriedade escolar para os alunos de 7 a 14 anos. Mas, mais uma vez, o que é considerado um avanço em termos de direitos vira “letra morta”, pois não existiam recursos materiais e humanos suficientes para atender a demanda existente, além de a própria lei estabelecer a possibilidade de antecipação da iniciação ao trabalho, quando a obrigatoriedade não fosse alcançada.

A respeito dos impactos da legislação desse período no campo educacional, Flach (2011) faz um destaque a uma análise elaborada por Shiroma, Evangelista e Moraes (2000), que dá clara visibilidade às intensões ocultas nas contradições da citada reestruturação:

A lei privilegiou um enfoque quantitativo e não considerou aspectos elementares para afiançar a qualidade do ensino, tais como a necessidade de rever a organização do ensino básico. Na verdade, o regime militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação da história recente do país, menos de 35 % do orçamento da União. O salário-educação (Lei 4420/64), originalmente concebido com o objetivo de incrementar o ensino oficial de 1º grau, cumpriria o papel de principal fonte de recursos para fazer frente às necessidades do ensino fundamental. Adicionalmente, garantia apoios políticos mais fortes e seguros ao regime. A União, ao repassar recursos do salário-educação aos estados da Federação para a construção de escolas, atendia a interesses locais, criando, dessa forma, uma rede de favores e dependências. Por outro lado, as verbas do salário-educação, gradativamente, foram aplicadas para subsidiar o ensino privado. No momento, então, em que a escola básica com oito anos de obrigatoriedade exigia uma intervenção clara em seus desdobramentos, fortes investimentos para sua implementação em todo território nacional, ampla discussão com educadores e educadoras de todo o país, o governo limitou-se a ampliar o clientelismo e a formular projetos de gabinete. (SHIROMA, EVANGELISTA, MORAES, 2000, p. 39)

Novamente Shiroma, Evangelista e Moraes (2000) apontam alguns dados informativos que em meados da década de 1980 representavam as condições para o redirecionamento na legislação educacional vigente. Segundo a apuração dessas autoras, nessa época o país apresentava um:

[...] quadro educacional dramático, com 50% das crianças reprovadas ou excluídas ao longo da 1ª série, 30% da população era de analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças que estavam no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 200, p. 44)

Todos esses dados demonstram uma organização escolar que não conseguia atingir o objetivo de assegurar o direito à educação para a população. Nessa época, por volta de 80% dos iniciantes do 1º grau não conseguiam sobreviver ao sistema e iniciar o 2º grau. Flach (2012) assevera que os limites internos da organização escolar somados às condições de precariedade externas impediam que os alunos avançassem e usufríssem da oportunidade de acesso à escola.

No período de transição entre o regime militar e a abertura democrática, em 1982, houve eleições para governador, o que fortaleceu a oposição pela esperança de mudanças. Contudo, essa possibilidade de ruptura política acabou por configurar-se como um simples momento de “transição”. Assim, nesse contexto contraditório, em 1988 foi promulgada uma nova Constituição que tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas nesse período, em todo o país, nas relações de poder e nas relações sociais globais surgidas nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis e incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados.

A Constituição de 1988 anunciava então a instituição de um Estado Democrático, significando o resultado da correlação de forças entre os defensores da reabertura política, os resquícios do autoritarismo e burocracia militar e os interesses privados no novo contexto político-econômico. Tal Estado Democrático tinha como objetivo assegurar, dentre outros preceitos, o exercício dos direitos sociais e individuais como valores supremos dessa sociedade (BENEVIDES, 1986, OLIVEIRA, 1987, SPÓSITO, 1993, NEVES, 1999, In: FLACH, 2011).

O Estado Democrático de Direito é previsto no Parágrafo único do art. 1º: “Todo poder emana do povo que exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (CURY, 2002, In: FLACH, 2012, p. 297).

O reconhecimento da cidadania significa dizer, porém, que todos devam conhecer a legislação organizadora da vida individual e coletiva, mas num país profundamente excludente como o Brasil essa exigência torna-se irreal, pois a grande maioria da população brasileira não tem acesso aos bens culturais, muito menos conhecimento e compreensão do ordenamento jurídico. Consequentemente, esse direito fica reservado à classe social mais elevada. Grande parte dos docentes tampouco se encontra excluída dessa parcela de “desconhecedores” dos seus direitos, tendo em vista a formação esvaziada de conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento da consciência necessária para o enfrentamento das mazelas impostas do contexto educacional a eles

imposto, de modo que os professores facilmente se tornam vítimas “do tempo e da organização social, que em sua estrutura política e econômica não é efetivamente questionada” (MARTINS, 2007, p. 23).

Cury (2002) ressalta que o cap. III da Constituição Federal tem uma sessão intitulada “Da Educação”, contudo, antes mesmo desse capítulo específico, no art. 6º da Constituição, encontramos que: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição”. Essa afirmação aponta a educação como um direito fundante da cidadania e é o primeiro a ser citado. Em outras palavras quer dizer que sem a educação não pode haver cidadania e que o pleno exercício da democracia encontrar-se-á entravado se esse direito social não for assegurado amplamente à população.

Sabemos que o inciso IV do art. 206 prevê a gratuidade do ensino público, ou seja, que o ensino deve ser oferecido sem nenhum tipo de ônus, seja pecuniário ou não, o que difere do que se pode notar na prática das escolas da rede pública, as quais estabelecem um pagamento através da “taxa de contribuição espontânea”, cobrada através das APMs, ou a solicitação de “doações” aos alunos e comunidade para a aquisição de material ou pequenos bens para a escola. Essas ações mostram que, na prática, a “gratuidade não é tão gratuita assim” e o ônus existe, seja de forma velada ou não. Para que uma sociedade usufrua de igualdade real e não apenas formal, os dispositivos constitucionais deveriam ser impositivos e não facultativos, o que não é o caso da sociedade brasileira, “onde a divisão de classes e o distanciamento entre elas é determinante para as relações entre a efetividade concreta dos direitos do cidadão e a previsão legal” (FLACH, 2012, p. 299).

Mais recentemente, no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação entrou em vigor através da Lei 10.172, de 9 de janeiro daquele ano, possibilitando a ampliação da duração do ensino fundamental e estabelecendo para este, em seus objetivos e metas, uma duração de nove anos. Essa resolução se deu como consequência da análise de um diagnóstico do ensino fundamental, que apontou um “inchaço” de matrículas existentes, causado pela distorção na relação idade/série. Estabelece, portanto, em seus objetivos e metas a intenção de: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001).

Considerando pela ótica da histórica insuficiência de compromisso dos governos anteriores com a aplicação de recursos necessários para atender às necessidades de implantação de seus planos voltados para esse segmento da educação, em um país que sempre privilegiou as classes dominantes, Flach (2012) argumenta que essa opção precisa ser avaliada com cuidado para que sua implementação não ocorra de forma que um maior número de crianças esteja dentro da escola sem que esta esteja pedagógica, financeira e estruturalmente preparada para atender a todos esses alunos em suas necessidades educacionais. É preciso, portanto, ressaltar que não se pode apenas ampliar o tempo de duração da escolaridade obrigatória sem criar mecanismos que possibilitem a permanência e aprendizado dos alunos na escola, sob pena de que tal medida permaneça no campo da utopia.

Chamamos a atenção, apoiando-nos ainda em Flach (2012), para o fato de que a qualidade da educação brasileira está prevista e se traduz num conjunto de ações que necessitam ser colocadas em prática e não somente constarem do texto escrito. Para isso, a Constituição deveria ser conhecida de todos e cumprida de forma efetiva. Entretanto, essas são as contradições que encontramos entre aquilo que se prevê e o que efetivamente é colocado em prática. Para que se possa transformar o quadro do direito à educação no Brasil, os preceitos constitucionais devem se realizar na materialidade concreta da realidade brasileira, para assim caminhar na direção de um avanço qualitativo nos processos educacionais.

O estudo acima apresentado sobre a história do direito à educação no Brasil leva-nos a deduzir que a diferença entre o prescrito e o efetivado em relação à previsão e efetivação das políticas educacionais esbarra, primeiramente, nas questões de organização econômica e no comprometimento de recursos públicos por parte da União, dos Estados e municípios para suprirem as necessidades das organizações escolares, e sua relação estreita com o contingente de pobreza do país.

A demanda por educação pública e gratuita em um país com população majoritariamente empobrecida é sempre maior que a oferta de recursos para que isso se concretize de forma substancial. Porém, não poderíamos esperar outra coisa de um sistema de base capitalista, já que suprir totalmente essa demanda significaria, aos olhos desse sistema, uma iniciativa “dispendiosa”.

Pelo exposto, percebe-se que entre as intenções proclamadas oficialmente e a realidade concreta existe um fosso imenso e dele emergem problemas das mais diferentes ordens. Recursos escassos em face da demanda precarizam salários e

condições de trabalho, insuficiência de professores academicamente formados para o exercício da docência conduzem às formações aligeiradas, a precarização do trabalho destinado à classe trabalhadora relativiza, para ela, o real valor do conhecimento científico, desqualificando a transmissão desse tipo de conhecimento pela escola, para elencarmos apenas os problemas mais gritantes. E a escola sofre.

Como já foi apontado no início dessa dissertação, o fenômeno da medicalização como forma de resolução do sofrimento que afeta professores e alunos na escola contemporânea é nada mais do que mais uma tentativa de solucionar problemas sociais e políticos por meios das ciências médicas, criando-se uma ideologia motivadora desse fenômeno. Essa ideologia, por sua vez, tem um caráter determinante que pode ser evidenciado quando nos colocamos a investigar como ele se materializa nas instituições.

Essa afirmação mostra-se mais verdadeira quando encontramos nos estudos sobre as políticas educacionais, políticas de avaliação, ideários pedagógicos e formação de professores, uma história de organização que se afina em uma estreita sintonia às sucessivas estruturações e reestruturações do capital (MARTINS, 2010, DUARTE, 2010, DUARTE & MARSIGLIA, 1998, SAVIANI, 2005 e 2007, MAZZEU, 2011, LEHER, 1999, ALTMAN, 2002).

Segundo Martins (2010), devemos atentar para o fato que em nosso país os projetos voltados para a universalização da educação escolar, ainda que unidos pelo objetivo central de alfabetização, inexistiram até a década de 1930 e, desde a sua origem, despontaram atrelados a um projeto de “modernização” do país, que já pressupunha a instrução dos indivíduos para a produção e o consumo. A mesma autora ainda afirma que os “ventos modernizantes” que caracterizaram o século XX demandaram renovações sociais que no campo educacional se objetivaram com o advento da pedagogia nova.

Vemos em Saviani (2005) que na evolução da história “escolarizar todos os homens era condição para transformar servos em cidadãos” (SAVIANI, 2005, p. 40) e fazê-los participar do processo político, com o objetivo de consolidar a ordem democrática, a democracia burguesa. Contudo, na medida em que a burguesia evoluiu de classe revolucionária a classe consolidada no poder, seus objetivos passaram a coincidir com a perpetuação da sociedade do capital. Destarte, o próximo item se encaminha para refletir sobre as consequências das políticas educacionais pautadas pelos interesses do capital – que se colocam à frente dos interesses de formação e desenvolvimento humanos – na formação dos professores.

1.3 Os reflexos das políticas educacionais para a formação de professores

Colocando em relevo, agora, as implicações das políticas educacionais para a formação de professores, apoiamo-nos em Martins (2010) que em seu artigo “O legado do século XX para a formação de professores” destaca que entre os anos de 1932 e 1947, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova ainda dividiram o cenário da educação no país, concomitantemente, até que esse equilíbrio foi superado, entre 1947 e 1961, pelas influências da pedagogia nova. O contexto histórico dessa época era de profundas mudanças sociais, gerados a partir da modernização na industrialização do país, aceleração da urbanização, reivindicações pela democratização da escola pública, pelas influências da “Guerra Fria” etc.

Entretanto, foi a partir da reestruturação do sistema produtivo que se efetivou no Brasil na virada dos anos 1980 que se instituiu a forma de organização e gerenciamento do sistema produtivo marcado pelos ditames da acumulação flexível. Segundo Antunes (2000), nesse período acentuaram-se a automação, a robótica, a microeletrônica e os controles de qualidade, como a reprodução da forma “do fazer e saber do trabalho” que impulsionou um processo de “desproletarização” de importantes proporções e, nesse sentido, são apontadas as propostas de “desregulamentação, de flexibilização, de privatização acelerada e de desindustrialização” (ANTUNES, 2000, 149-153). Sendo assim, observamos que a reestruturação produtiva gerou uma desestabilização no mundo do trabalho a qual descrevemos utilizando-nos para isso das palavras de Franco, Druck e Silva (2010):

A desestabilização no mundo do trabalho deu-se com demissões em massa, que reduziram drasticamente os segmentos mais estáveis de trabalhadores, ao lado da expansão de uma multiplicidade de estatutos de assalariamento – explícitos ou não – nas grandes empresas, compondo uma rede de trabalho precário. Muitos demitidos foram reintegrados sob variadas formas de terceirização e outros tipos de precarização dos vínculos contratuais a exemplo de contratos temporários, dos contratos em tempo parcial – configurando situações de trabalho frágeis em relação ao seu estatuto anterior. Assim, as abordagens foram ampliadas, passando a englobar tanto os trabalhadores do núcleo estável, quanto a cascata de terceirizados, compondo uma rede de novas relações de trabalho marcadas pela crescente precarização. (FRANCO, DRUCK & SILVA, 2010, p. 231)

Essa afirmação aponta para o fato de que os processos e ações produtoras de tal desestabilização e vulnerabilidade social conduzem à desvalorização material e, conseqüentemente, simbólica, reflexos da corrosão do sistema de valores, da autoimagem e das representações da inserção de cada um na estrutura social.

Observamos, portanto, que os trabalhadores da educação escolar não fogem a essa regra.

Conseqüentemente, esse fato subjugou a ordem social e incumbiu a educação escolar da formação do indivíduo apto a adequar-se a esses novos tempos. As ideias do “capital humano” apareceram como palavra de ordem dessa nova reestruturação do capital. A educação escolar fica então subjugada tanto na prescrição de seus conteúdos – que se tornam cada vez mais pragmáticos, quanto na prescrição de seus métodos e técnicas, que passam a ser cada vez mais voltadas para a formação de mão de obra tecnicamente ajustada às demandas da produção de mais valor.

Nesse período, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) avaliou que o número de vagas disponíveis seria suficiente para alcançar a universalização do ensino fundamental se não houvesse tanta repetência, considerando desnecessário expandir a rede pública de ensino com a justificativa de que a melhor resolução nesse sentido seria a de melhorar a articulação entre as instâncias de governo federal, estadual, municipal e das ONGs (Organizações Não Governamentais). Dessa forma, suas ações poderiam estar focadas em promover a eficiência e qualidade desse nível de ensino, implementando os programas emergenciais de aceleração da aprendizagem que, segundo essas autoras, em 1998 chegou a atender cerca de 1 milhão e 200 mil alunos. Mazzeu (2011) afirma que é importante notar, além disso, que nesse período as reformas educacionais e a elaboração de programas assumiam como seu modelo central, o novo modelo de produção que adota a flexibilidade, a autonomia e a polivalência como conceitos-chave.

Nesse contexto, a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral e na formação do professor, em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo. A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital. (MAZZEU, 2011, p. 148)

O estudo de Mazzeu (2011) chama-nos a atenção para uma vasta documentação oficial, leis, diretrizes e decretos que foram produzidos nesse período de reformas educacionais, embasados por recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais são destacados: O Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). São inúmeros documentos diagnósticos de análise e propostas direcionadas para a reforma educacional e econômica dos países da América Latina e Caribe.

Em um documento da Cepal de 1990, intitulado “Transformación productiva con equidad”, veicula-se a necessidade de preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias da América Latina e do Caribe. O documento aponta a necessidade da aplicação de investimentos em reformas do sistema do ensino visando adequá-los à oferta de conhecimentos e habilidades próprios à reestruturação do sistema produtivo, tais como: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptação a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, priorizando a educação básica para o desenvolvimento destes.

No mesmo ano, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, foi sintetizada na Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1993) e trouxe orientações a respeito de como aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo, sem aumentar exageradamente os recursos financeiros e humanos. Essa Conferência foi financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

A “Declaração” propõe que sejam desenvolvidas na educação básica as chamadas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), consideradas “instrumentos essenciais para a aprendizagem”, tais como: leitura, escrita, expressão oral, cálculos e solução de problemas e os “conteúdos básicos para a aprendizagem”, ou seja, conhecimento, habilidades, valores e atitudes.

As NEBAs são apresentadas nesse documento como instrumentos para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e para ensiná-los a aprender a aprender. Na concepção desse documento, somente uma educação pautada nessa perspectiva poderia dar conta dos desafios que se apresentam para o século XXI, cuja característica fundamental é o volume de informações disponíveis no mundo contemporâneo e que continuaria aumentando célere, somado aos avanços da capacidade de comunicação do mundo globalizado.

Tal concepção também está presente no documento “*Prioridades y estrategias para la educacion*”, elaborado pelo Banco Mundial (1995). Segundo Torres (1996, In: Mazzeu, 2011), o Banco Mundial determina, em seu discurso, que uma das principais

finalidades da educação básica seja formar indivíduos funcionais adaptáveis às demandas do mundo do trabalho e da economia, demonstrando assim, de forma clara, a vinculação existente entre os investimentos em educação básica e as demandas econômicas. Nessa linha, o Banco Mundial dirige seus investimentos em educação para os chamados insumos, que são os textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem etc., além de atuar em atividades de pesquisa, assistência técnica e assessoria aos governos na elaboração e implementação de políticas e reformas educacionais.

Em relação à formação de professores, considerada dentre os insumos à educação, esse organismo recomenda que os investimentos na melhoria de seus conhecimentos em relação à matéria que leciona devam ser direcionados para a sua capacitação em serviço, pois isso oferece melhores resultados para o desempenho escolar se comparado com a formação inicial. Isso, pois, representa uma maior economia, o que resulta numa vantagem em relação ao financiamento. Sugere ainda que a formação inicial do professor deva ser realizada em menor tempo, seja projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos práticos.

Outro importante documento da reforma educacional brasileira que se apoia na mesma perspectiva de educação e de formação de professores é o relatório para a UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo economista francês Jacques Delors, ou Relatório Jacques Delors, como ficou conhecido no Brasil. Essa Comissão:

[...] propõe um novo conceito de educação, cujas bases são consideradas mais eficazes à adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo em constante mudança. Trata-se do conceito de educação como um continuum: o que se traduz no aprender a aprender, edificado sobre quatro pilares que sintetizam o caráter de prontidão que deve ser formado nos educandos. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser. (MAZZEU, 2011, p.153)

O aprender a fazer traduz a visão do documento sobre a obsolescência do modelo de qualificação profissional em relação com a formação do trabalhador exigida pelos novos processos de produção. O aprender a conhecer refere-se à demanda desses processos em relação às tarefas de concepção, estudo e organização do trabalho. Essas novas formas produtivas priorizam a organização do trabalho em grupo, portanto, necessita-se aprender a viver juntos.

Sobre a formação de professores, o relatório destaca a formação por competências e para a pesquisa com vistas à resolução de problemas como eixo articulador dos processos formativos, tendo como objetivo a reflexão sobre a prática. Considera, também, o modelo tradicional de formação de professores pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científico e pedagógicos como inadequado e obsoleto. Em uma realidade considerada mutável e complexa, as soluções devem ser práticas, imediatas e criativas em face dos problemas de um cotidiano escolar cada vez mais particularizado e individualizado, devendo ser evitado o prejuízo do andamento lento do processo educativo e da passagem dos educandos pelos sistemas de ensino.

Como alternativa ao obsoleto modelo tradicional de formação do professor, o relatório propõe o modelo de profissionalização pautado pela formação reflexiva e pela competência.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004):

[...] foi necessário peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2004, p. 99)

De acordo com essas autoras, a profissionalização pressupõe que o professor não é um profissional, mas deve ser profissionalizado a partir de um “saber fazer” que venha a superar uma dicotomia existente entre a prática educativa e a vida, ou seja, um saber fazer na relação direta com as necessidades da prática cotidiana. Tal lógica e o sentido dessa profissionalização são apresentados nos documentos dos organismos multinacionais e nacionais, atestando assim uma identificação entre os interesses do Estado brasileiro e as políticas internacionais.

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, MEC, SEF, 1998), essa formação deve ser entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional orientado pelo aprender a aprender e o sistema escolar deve promover condições para que os professores possam continuar aprendendo sempre.

De acordo com Mazzeu (2011), esse caráter de continuidade e permanência da formação do professor é o mesmo para qualquer profissional inserido no mercado de trabalho, e está relacionado com o sentido de obsolescência dos saberes em uma

realidade (a do mercado) em constante mudança. Nessa perspectiva, a formação e a prática docente devem pautar-se por uma articulação entre teoria e prática que priorize a prática, atribuindo um caráter instrumental à teoria. Martins (2010) faz-nos atentar para essa concepção de formação como:

[...] um processo que a pessoa, em formação, realiza sobre si mesma e o conhecimento, como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos, esse modelo visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, o que, em última instância significa preparar os indivíduos para plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes. Por essa via, ratifica-se a cotidianidade, o recuo da teoria e a empiria no âmbito da educação escolar verdadeiramente emancipatória. (MARTINS, 2010, p. 27)

Dessa maneira, a ação e a competência caracterizam-se como categorias fundantes dos processos formativos pautados por essa reforma educacional e, nesse sentido, definem os objetivos, conteúdos, concepções de aprendizagem e as metodologias implicadas na formação docente. Postas dessa forma pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, essas proposições passam a regulamentar o esvaziamento da formação docente, da mesma forma como formalizam a sua limitação à contingência prática.

Fernandes e Orso (2012), em suas considerações sobre o conceito de profissionalização proposto, afirmam que segundo Lüdke e Boing (2004) a desqualificação do trabalho docente pode ser medida pela banalização de sua formação e asseguram que a dessindicalização é outro fator que contribui para a desprofissionalização do magistério. Todas essas ações podem ser consideradas estratégias do capital para desunir os trabalhadores da educação ou, por outro lado, identificá-los com a ideologia (do capital), no intuito de preservar o sistema capitalista. Segundo esses autores, muitos são os docentes que ainda não se identificaram sequer como membros da classe trabalhadora. Essa observação aponta-nos um tipo e um grau de consciência que mantém essa classe refém da organização social capitalista, que diminui o valor do trabalhador a despeito do quanto produza de riquezas. Em outras palavras, o trabalhador docente perde significação social bem como seu próprio controle sobre a sua práxis e sobre o seu valor, culminando no esvaziamento do sentido do seu trabalho. Essa ideia será aprofundada em nosso próximo capítulo.

Lara e Maronese (2011), também se referindo ao aumento da informalidade e da precarização das condições de inserção no mercado de trabalho – próprias dessa

última reestruturação produtiva, destacam o crescente comprometimento à saúde do trabalhador, dado que lhe impõe um duplo enfrentamento: a precariedade das condições de trabalho e da precariedade dos sistemas de saúde. Concluem, portanto, que “o professor é duplamente vitimizado: primeiro, ao buscar tratamento para os problemas de saúde e, segundo, é vitimizado pelo descaso do Estado com a política de saúde e, segundo no exercício de sua profissão, acaba por adoecer pelas más condições de trabalho que lhe são oferecidas em decorrência do sucateamento da política pública de educação” (LARA & MARONEZE, In: BORGES, L. F. P. & DEIROS, 2011, p. 134).

Como já havíamos apontado anteriormente, essa forma de organização da educação tende a condenar tanto seus trabalhadores quanto o público que atende. Nesse sentido, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) afirmam que os propositores da política procuram assentar-se sobre o diagnóstico da crise para construir o cenário obscuro com as estatísticas do fracasso escolar. Para isso, criam instrumentos de avaliação da aprendizagem, visando benefícios financeiros para os estabelecimentos mais produtivos conforme a lógica capitalista, criando uma disputa pelo financiamento público seguida por um movimento difuso de desresponsabilização do Estado. Segundo essas autoras:

Os resultados dos exames nacionais de avaliação – SAEB, ENEM e Provão são utilizados para estabelecer um *ranking* institucional, indicando os centros de excelência. Em poucas palavras, as instituições precisam galgar um lugar no *ranking*, uma vez que as maiores fatias dos recursos serão destinadas às melhores instituições. Promove-se, inequivocamente, uma “corrida” da clientela por vagas nesses estabelecimentos, em tese, capazes de aglutinar os mais competentes professores e alunos. A pressão da avaliação externa desencadeia na educação básica um processo que é muito comum no ensino superior: a disputa de candidatos por vagas nas melhores escolas. O processo de seleção dos melhores é sutil, a marginalização é dissimulada, um verdadeiro *apartheid educacional*, na arguta expressão de Robert Leher. *Apartheid* que, operando uma seleção “nada natural”, define quem pode ou não cruzar o portal do *shopping* educacional. (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2002, p. 119)

Dessa forma, seguindo pelo caminho da desresponsabilização ou da transferência de responsabilidade para fora do sistema nacional de educação, os índices de desempenho escolar brasileiro, criados para medir os níveis de aproveitamento e desempenho dos alunos, passaram indiretamente a gerar as chamadas queixas escolares, criadoras de demandas escolares para o sistema de saúde. Queixas essas que nada mais são do que a culpabilização direta do aluno pelo seu não aprendizado e indireta no que tange aos baixos índices avaliativos das escolas.

Em suma, pela exposição em pauta nesse capítulo, procuramos demonstrar que a análise do sofrimento que de modo crescente tem caracterizado o contexto escolar e conduzido à sua patologização demanda uma compreensão ampliada das relações escola/sociedade bem como clareza acerca das políticas educacionais contemporâneas e seus reflexos, sobretudo, na formação de professores, corroborando o quadro caótico que assola a educação escolar e os danos resultantes para a formação dos indivíduos.

CAPÍTULO 2

TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA

Principiamos esse estudo procurando demonstrar o quanto a escola tem se caracterizado pela presença do sofrimento psíquico tanto de professores quanto de alunos. Visamos estabelecer relações gerais entre esse quadro conjuntural e as políticas educacionais que têm subjogado a eleição das teorias pedagógicas adotadas, especialmente no âmbito das escolas públicas, bem como as orientações prevalentes para a formação de professores.

Tendo em vista que, para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica, a formação humana resulta dos processos sociais engendrados pelo trabalho e que dentre eles a educação escolar se destaca, nos encaminhamos para colocar essa questão em tela nesse capítulo tendo em vista, no capítulo 3 dessa pesquisa, proceder à análise da tríade trabalho, saúde e educação.

2.1 A dupla face do trabalho

Levando em conta que essa pesquisa se propõe a contribuir para a construção de uma concepção dialética da relação saúde-doença e suas interfaces com a educação escolar, devemos buscá-la a partir de uma análise histórica dos aspectos materiais e sociais que afetam e determinam a reprodução e manutenção da vida humana. O trabalho como a dimensão fundante da humanidade deve, pois, ser tomado nesse sentido como a categoria central na análise do eixo saúde-educação. Isto porque, quando objetivamos compreender a saúde na escola; a educação como um meio possível de promoção de saúde; quando analisamos o atual quadro de sofrimento de professores e alunos dentro do contexto da educação escolar; estamos diante, via de regra, de produtos das relações sociais que, como sabemos, refletem as relações sociais de produção de um dado tempo histórico.

O trabalho desponta como atividade vital humana e, nesse sentido, Martins afirma:

Marx (1987) coloca o trabalho no centro da humanização (ou desumanização) do homem e, por essa razão, uma compreensão ontológica do homem demanda o desvelamento do sentido ontológico do trabalho. O

homem é uma parte da natureza que só pode sobreviver por seu constante metabolismo com ela. Este metabolismo é garantido por sua atividade vital, o que o torna “um ser natural ativo”. É pelo trabalho, atividade vital humana, que o homem garante a existência não só da vida individual mas de toda a sociedade que a sustenta. (MARTINS in: DUARTE, 2004, p. 57)

Nessa mesma direção, Duarte assegura, fundamentando-se em proposições marxianas, que o trabalho tem como característica central a relação dialética entre os processos de objetivação e apropriação, que despontam como processos básicos para a formação do gênero humano. O processo histórico de humanização origina-se, portanto: “na atividade de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas” (DUARTE, 2013, p. 22). Porém, essa atividade, para que realmente possa se caracterizar como uma atividade humana, além de reproduzir o homem como ser genérico, deve constituir-se como uma atividade livre e consciente⁶, distinguindo-se assim da atividade animal.

Em outras palavras, o autor explica que a distinção entre os seres humanos e os animais se configura como um processo dinâmico no qual a atividade vital dos primeiros produz os meios de satisfação de suas necessidades e, ao fazer isso, gera novas necessidades que, por sua vez, geram uma nova atividade, e assim sucessivamente. Esse movimento se identifica com o início da história social. Posto que: “[...] de acordo com Marx, é justamente o fato de que o ser humano tem história (no estrito sentido do termo) que constitui a real especificidade da existência humana e, portanto, abstrair o ser humano dessa historicidade significaria desconsiderar seu traço mais essencial” (MARKUS, 1978, p.40 in: DUARTE, 2013, p. 66).

No entanto, em se tratando de uma sociedade capitalista, a forma organizativa da atividade vital humana e a qualidade do produto que dela resulta apresentam características ditadas pela forma e finalidades de organização adotadas por essa sociedade. Sendo assim, Duarte (2013, p. 22) assegura que: “A centralidade da atividade vital para o desenvolvimento dos seres humanos é o que torna tão problemática a inversão produzida pela alienação do trabalho, que transforma essa atividade em simples meio de sobrevivência do indivíduo, em vez de se constituir na atividade que humaniza”.

Isso se dá porque nas relações sociais capitalistas o trabalho é transformado em mercadoria e, assim sendo, deixa de se apresentar para o indivíduo como a principal

⁶ Os aspectos da atividade livre e consciente serão aprofundados no item 2.3 desse capítulo, devido ao grau de importância que apresenta no que tange a questão da especificidade da educação escolar.

forma de objetivação de sua individualidade, passando a ser meramente um meio de sobrevivência. Segundo esse autor, “nas palavras de Marx, o trabalho alienado aliena o trabalhador “de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital” e “faz-lhe da *vida genérica* apenas um meio da vida individual” (MARX 2004, p. 84 in: DUARTE, 2013, p. 23).

A atividade para ser vital deve reproduzir a vida, assevera Duarte (2013, p. 23). Dessa forma, toda espécie animal para existir e se reproduzir como indivíduo ou como espécie deve realizar esse tipo de atividade. No entanto, o ser humano precisa transcender a mera continuidade biológica e garantir a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente formadas. Consequentemente, “essas duas funções da atividade vital humana, assegurar a existência individual e assegurar a existência da sociedade, tornam-se, na sociedade capitalista, funções alienadamente separadas e até antagônicas”.

Porém, assegura Duarte (2013, p. 26), ao mesmo tempo em que a atividade vital na sociedade capitalista é reduzida para o trabalhador à satisfação das necessidades básicas de sua existência, ela representa também a possibilidade de produção das condições materiais da vida humana, fundamento indispensável à própria atividade vital dos indivíduos. Destarte, o que torna o ser humano diferente do animal é o fato dele criar uma “realidade humana”. Dito de outra forma, o ser humano não se limita ao consumo dos objetos de satisfação de suas necessidades, mas cria meios que possibilitem isso, “o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio ser humano”. Nesse movimento, ocorre uma transformação tanto objetiva, quanto subjetiva. O trabalho, dessa forma, possibilita ao homem ultrapassar os limites das necessidades imediatas de seu organismo por meio da criação de instrumentos.

Esse processo é descrito por Leontiev (1978) como:

[...] um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade, manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. (LEONTIEV, 1978, p. 165)

No entanto, não se trata de um processo que acontece de forma aleatória, o trabalho humano, segundo Klein e Klein (2010), orienta-se por uma finalidade, o que pressupõe a antevisão, ou seja, o planejamento e a execução. O trabalho, pois, inicia-se com uma projeção mental antecipada do seu produto e com uma intenção do resultado a

ser alcançado. Esse processo se revela altamente complexo, determinando outro modo de relação do ser com a natureza, isto é, um modo de relação que já não pode ser imediato.

Os objetos da natureza, paulatinamente, transformam-se em instrumentos, dado que, segundo Duarte, demanda ao sujeito o domínio das características do objeto e da lógica da atividade que os implica, ou seja, determina o conhecimento acerca dos mesmos. Ressalte-se ainda que essa transformação não pode se dar de forma espontânea, uma vez que “um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social” (DUARTE, 2013, p. 28). Nesse sentido, afirma:

Há, portanto, uma relação dialética entre o que é o objeto em seu estado natural e o que ele passa a significar na prática social. Para poder transformar um objeto físico natural em um instrumento, o ser humano deve levar em conta, isto é, conhecer, as características físico-naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento. [...] Em outras palavras, para transformar a natureza em natureza humanizada, era preciso adquirir algum conhecimento do que a natureza é em si mesma. (DUARTE, 2013, p. 29)

Posto dessa forma pelo autor, observamos que, para que fosse possível a produção dos instrumentos desde a época mais primitiva, houve a necessidade de se fazer a distinção entre o sujeito e o objeto, o que significa dizer que houve a necessidade do desenvolvimento da consciência. Se o animal se identifica com sua atividade, o homem precisa dela diferenciar-se. É, pois, na atividade criadora de instrumentos que o próprio homem e seu complexo psiquismo se formam historicamente. Nas palavras de Duarte: “Foi a atividade de trabalho que gerou um fenômeno inexistente antes do aparecimento da espécie humana: surgem objetos cuja existência objetiva é precedida de sua existência na consciência” (DUARTE, 2013, p. 31).

Essa constatação permite o entendimento do psiquismo como unidade material e ideal que se desenvolve socialmente. Essa unidade apresenta-se como um sistema interfuncional, formado em um processo histórico cuja função é produzir a imagem subjetiva da realidade. Isso se deve ao fato de que, para se orientar em sua atividade vital, ou melhor, no trabalho social, os homens precisam captar e dominar a natureza, bem como se relacionar com ela tendo em vista suprir suas necessidades (VYGOTSKI, 1997, MARTINS, 2011).

Dessa forma, essa unidade ideal e material que chamamos psiquismo é material, na medida em que é uma estrutura orgânica, e é ideal por se tratar do reflexo da realidade, das ideias que a representam subjetivamente.

A formação da imagem subjetiva, no entanto, supera o reflexo mecânico do objeto. Ela é o resultado de uma atividade subjetiva que parte do objeto externo, porém, vai além de sua expressão fenomênica à medida que o que representa em sua essência concreta. Essa transformação, a transição da história natural dos animais à história social dos homens, se dá pelo trabalho social, que pressupõe o emprego e domínio dos instrumentos que lhe são requeridos, as relações entre os homens (atividade coletiva), e concomitantemente a isso, o desenvolvimento da linguagem (MARTINS, 2011, p. 30-35). Em outras palavras, como nos esclarece Martins (2011), Vigotski postulou que, “as particularidades psíquicas especificamente humanas formam-se na transformação dos processos naturais – que ligam de modo imediato o ser ao meio – em processos mediados, que dirigem o comportamento humano por intermédio do signo” (MARTINS, 2011, p. 38).

Vigotski acrescenta que os processos psíquicos mediados formam-se a partir de atividades práticas externas, no processo de comunicação entre os homens. Tais processos possuem, portanto, uma gênese social e só se formam a partir da interiorização, que se dá pela apropriação de formas de comportamento historicamente objetivadas. Segundo ele: [...] “a completa constituição psicológica dos indivíduos pode ser vista como diretamente dependente do desenvolvimento das forças de produção e da estrutura daquele grupo social ao qual o indivíduo pertence” (VIGOTSKI, 1930, p. 02).

Nessa mesma direção, Martins (2011) apresenta a afirmação de Leontiev (1978, p. 155), segundo a qual o mecanismo de apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividades historicamente constituídas torna-se o principal mecanismo de desenvolvimento psíquico no homem, pois a atividade é uma expressão exterior que se transforma em processos internos, intelectuais.

Destarte, concluímos que, se a finalidade do trabalho do professor é humanizar o seu aluno de forma intencional e direta, para isso caberia a ele, por meio da sua própria formação, conhecer amplamente o processo de desenvolvimento humano e os modos pelos quais os processos educativos produzem o desenvolvimento dos potenciais humanos.

Ao introduzir o conceito de signo, Vigotski (1997) supera definitivamente a concepção tradicional de desenvolvimento, apontando que nele estão os elementos

distintivos entre os modos de funcionamento naturais e as formas artificiais, ou instrumentais, especificamente humanas. Ainda para Vigotski, os signos assumem uma função instrumental na conduta humana.

Nas palavras de Martins (2011, p. 41), com base em Vigotski, “os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem”.

A autora explica que segundo Vigotski (1997), o signo, como ato instrumental, introduz significativas mudanças no comportamento humano quando se coloca entre a resposta do sujeito e o estímulo do ambiente, operando, assim, como um “*estímulo de segunda ordem*” (MARTINS, 2013, p. 44). Nas palavras da autora:

O signo, então, opera como um *estímulo* de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação. (MARTINS, 2013, p. 44)

Para melhor compreender a analogia entre signos e instrumentos feita por Vigotski, é importante salientar que eles se assemelham, quando ambos se incluem no conceito de atividade mediadora. Porém, é importante assegurar que, para Vigotski, “O conceito de mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das inter-vinculações entre as propriedades essenciais das coisas” (MARTINS, 2011, p. 41). Contudo, eles se assemelham na função, mas não se identificam, pois cada um se refere a um polo da relação que intermedeiam.

Enquanto o instrumento técnico se coloca entre o homem e o objeto externo, o instrumento psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. O instrumento técnico transforma o objeto externo e modifica o processo de adaptação natural, determinando o domínio da natureza, enquanto o signo como instrumento psicológico, modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas possibilidades e possibilitando o controle da própria conduta e da conduta alheia.

Segundo Martins (2013), é importante ressaltar que, nesse sentido, Vigotski (1997) sinaliza que existe um nexos lógico entre os conceitos de ferramenta e de signo, porém, eles não são idênticos em sua gênese e funcionalidade. Para o autor, o

verdadeiro nexos psicológico entre o emprego de ferramentas e de signos no caminho do desenvolvimento humano tanto filogenético, quanto ontogenético encontra-se no fato do instrumento técnico ditar as formas de operações do trabalho significando, assim, uma modificação do processo de adaptação natural. Em outras palavras, podemos dizer que o emprego de ferramentas possibilita o *domínio da natureza*. Assim como o uso dos instrumentos psicológicos opera uma transformação no desenvolvimento e na estrutura das funções psíquicas, reconfigurando suas propriedades, o que permite ao homem o *autodomínio do comportamento*.

Dessa forma, podemos afirmar baseados em Martins (2013, p. 47) que Vigotski reitera a centralidade do trabalho social em todas as dimensões do desenvolvimento dos homens e, entre eles a dimensão psicológica, posto que “pelo trabalho o homem colocou a natureza sob seu domínio, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos), ele dominou a si mesmo”. Faz-se de grande importância, ainda, atentar para as considerações de Martins sobre a concepção de mediação que está vinculada à ideia de instrumento proposta por Vigotski. Tendo dito que o conceito de mediação, para além da relação aparente entre as coisas – que faz com que seja tomado simplificarmente como “ponte”, “meio”, ou “elo” entre as coisas – encontra-se na esfera das inter-relações entre as coisas, Martins sintetiza o percurso da atividade mediada a partir de três dimensões:

[...] dadas propriedades de um objeto (primeira dimensão) agem sobre propriedades de outro objeto (segunda dimensão) à vista do objetivo da atividade em questão (terceira dimensão). [...] Nota-se, pois, a impossibilidade de se tomarem quaisquer dessas dimensões em separado posto que a mediação as condensa; bem como a centralidade teleológica da terceira dimensão, haja vista que não estamos tratando de outra coisa senão da atividade mediada, portanto, humana. Daí para Vigotski, a interiorização de signos – ou emprego de “ferramentas” psíquicas – é matricial na defesa da tese acerca da natureza social do psiquismo humano, pois esse processo interpenetra, “condensa” as três dimensões acima referidas: a) a sociedade que comporta os signos; b) o ser social que os porta por interiorização; e c) a decorrente transformação que ela (interiorização) provoca nos processos psíquicos existentes até então. (MARTINS, 2013, p. 46)

Consequentemente, podemos afirmar que o desenvolvimento do trabalho exige e exige profundas transformações nas características dos homens. Sobre isso, Leontiev (1978) postula que nos estágios iniciais de seu desenvolvimento, o trabalho exigia ações simples, porém, sua complexificação conduziu às formas culturais altamente elaboradas de vida em sociedade, possíveis apenas pela ação de um tipo superior de psiquismo, ou

seja, pela formação da consciência. Têm-se, portanto, a consciência como o produto da relação ativa sujeito-objeto, e a formação de qualidades psicofísicas complexas veiculadas por Vigotski como *funções psíquicas superiores*, como condição indispensável à sua constituição.

É lógico dizer que o processo de aquisição de características humanas se dá, no indivíduo, como processo de internalização do legado objetivado pela prática histórico-social, pela mediação de outros indivíduos, ou seja, pelos processos educativos. Nesse sentido, Martins (2011, p. 213) assegura, sobretudo, que no cerne da transformação dos indivíduos está a internalização dos signos e que esta é condição indispensável para a formação e a transformação do psiquismo, e mais, a qualidade dos signos disponibilizados à internalização e as condições nas quais ela ocorre ditam o alcance da formação conquistada.

Referenciando Vygotski (1996, 2001) e Leontiev (1978), Martins afirma que “as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. Isso significa dizer que não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona” (MARTINS, 2011, p. 216). Em outras palavras, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e possibilitem.

Nessa mesma direção, Duarte afirma que será alienante todo e qualquer processo que não produzir efetivamente na existência individual as “possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal” (DUARTE, 2013, p. 98). Para esse autor, “além de objetivante e social, a atividade humana caracteriza-se por ser uma atividade consciente” (DUARTE, 2013, p. 88) – fato que torna esse tema (a consciência) tão importante para a educação.

Porém, nas condições da sociedade dividida em classes, os processos de apropriação e objetivação, próprios da atividade humana, são marcados pela contradição entre humanização e alienação. Para que possamos compreender o trabalho como eixo central da formação humana e conseqüentemente de uma concepção dialética de saúde em suas relações com a educação, necessitamos fazê-lo a partir da análise histórica desse conceito (o trabalho), em sua relação com o desenvolvimento histórico do gênero humano, o que implica compreender suas contradições internas fundamentais.

Nesse caminho, buscaremos, a partir da teorização de Duarte (2013), apontar algumas importantes considerações sobre “o trabalho humanizador e alienador” (DUARTE, 2013, p. 69-79). Segundo esse autor, na direção do entendimento de como e

porque se dá a contradição entre humanização e alienação no interior dos processos de apropriação e objetivação na sociedade dividida em classes, é importante não associarmos nem identificarmos objetivação com alienação e apropriação com propriedade privada. Essa associação é própria de um tipo de ideologia que tem a alienação como parte do que supõe ser a condição humana, e que, por esse motivo, seria insuperável.

Por sua vez, Vigotski (1930, p. 05) ressalta que as influências desfavoráveis não são atinentes ao modo de produção em larga escala, próprio do capitalismo industrial, mas está baseado na exploração da massa populacional, e, não só deixou de elevar a humanidade como um todo, mas também o homem singular, como, além disso, resultou na degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento. Nas palavras desse autor:

Todas estas influências adversas não são inerentes à indústria de larga escala como tal, mas à sua organização capitalista que está baseada na exploração de enormes massas da população e que resultou em uma situação na qual em vez de todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só não elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade humana individual, para um nível mais alto, mas conduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento (VIGOTSKI, 1930, p. 05).

De acordo com Duarte (2013), esse tipo de ideologia conseqüentemente gera um tipo de juízo que nega a possibilidade de “superação da alienação com a superação da sociedade capitalista”, dessa forma, “estaríamos assim condenados a nunca sairmos do que Marx chamou de *pré-história da humanidade*” (DUARTE, 2013, p. 72). Tendo em vista que o presente estudo se propõe, desde o início, a contribuir com uma argumentação teórica no sentido de dar aporte à edificação de uma perspectiva dialética a respeito da relação saúde-adoecimento, na busca pela superação do atual conceito de saúde constituído a partir desse juízo – e, cientes de que isso não se dará sem que haja uma mudança de entendimento a respeito da relação entre sujeito e objeto na constituição da subjetividade humana – não podemos, portanto, prescindir de tal análise proposta por Duarte.

Segundo esse autor, toda a obra de Marx configura-se como uma busca da explicação histórica a respeito da contradição existente entre humanização e alienação presente no “interior da dinâmica social comandada pela lógica reprodutiva do capital” (DUARTE, 2013, p. 70); e, mais que isso, a teoria marxiana tem como objetivo “contribuir para o processo de superação da “pré-história da sociedade”, ou seja, para a superação da alienação”.

De acordo com Duarte, Marx considerava a alienação como uma fase do desenvolvimento histórico da humanidade, que se mostrou necessária para tanto. Trata-se de uma consideração dialética da análise crítica de Marx que aponta para a existência da negatividade e da positividade da alienação.

Ao mesmo tempo em que a obra marxiana aponta incisivamente para a exploração do trabalhador na sociedade capitalista, julga como positivas as conquistas dessa sociedade no sentido da criação de objetivações que corroboram o enriquecimento do gênero humano e das condições pelas quais os seres humanos possam compreender sua individualidade como passível de transformação. Esse é um aspecto importante para o estudo de Duarte e que se faz essencial na presente pesquisa, no que tange a desmistificação de alguns aspectos que possam levar ao equívoco, principalmente na área da psicologia, sobre o entendimento a respeito da relação que existe entre a questão da alienação e as determinações do sofrimento humano.

Nas palavras de Duarte:

Foi preciso, por conseguinte, que a sociedade desenvolvesse as relações entre os seres humanos de tal maneira que estas se apresentassem perante eles como objetos, para que se tornasse possível que os seres humanos pudessem tomar sua própria individualidade (síntese de relações sociais) como objeto passível de transformação. (DUARTE, 2013, p. 76)

Tendo posto dessa forma, adverte que, ao mesmo tempo em que essa sociedade criou as condições necessárias para o desenvolvimento do indivíduo e para a evolução da própria sociedade na direção do socialismo, isso se deu por meio do processo de universalização das relações capitalistas, pela formação do mercado mundial, o que, conseqüentemente, reduz os seres humanos ao valor de mercadoria⁷.

O autor leva-nos a compreender que o processo de objetivação é essencial à existência da vida propriamente humana. Porém, na divisão da sociedade em classes, e

⁷ “Sendo a própria mercadoria unidade de valor de uso e de valor, o processo de produzi-la tem de ser um processo de trabalho ou um processo de produzir valor de uso e, ao mesmo tempo, um processo de produzir valor” (MARX, 2013, p. 220).

no caso do trabalho na sociedade capitalista, as objetivações e as apropriações acontecem na forma da alienação. Isso se dá porque o trabalhador produz mercadorias, o que, dito de outra forma, quer dizer que o trabalhador produz valor de uso – que representa o trabalho concreto – e produz também valor de troca – que representa o trabalho abstrato. De tais valores produzidos, o trabalhador recebe de volta uma parte em forma de salário, sendo que o restante é apropriado pelo capital.

Nesse sentido, “alienação e apropriação mostram-se como duas faces de um mesmo processo que aliena o trabalhador da riqueza” (DUARTE, 2013, p. 71). No interior desse processo, o trabalhador deixa de ser sujeito de sua atividade e essa passa a ser estranha à sua individualidade. Sua atividade torna-se apenas um meio de sobrevivência, e não mais uma forma de realização e desenvolvimento do homem (trabalhador) como ser humano. Na relação desse homem com o outro homem, com “o capitalista”, ele deixa de ser uma pessoa para ser um meio de valorização do capital. Segundo Duarte (2013, p. 71) esse é o motivo pelo qual os trabalhadores passaram a ser chamados de “recursos humanos”. Sobre essa questão, que se apresenta como a *dupla face* do trabalho, encontramos nas palavras de Duarte:

[...] consideramos que o ser humano é ativo e que sua atividade vital é a forma de ele se desenvolver e se realizar humanamente, isto é, se considerarmos que a atividade vital é o núcleo da vida humana, então percebemos que o trabalho assalariado significa que o trabalhador se desfaz da parte principal de sua vida apenas para ter os recursos necessários para viver. Isso é a alienação, ou dizendo de outra maneira, essas são formas alienadas de objetivação e apropriação. O desafio da humanidade está em superar essas formas alienadas de objetivação e apropriação, mas os seres humanos não poderão, em hipótese alguma, deixar de se objetivar e de se apropriar de suas objetivações. Atestar a face positiva da alienação, não é, porém, o mesmo que imprimir-lhe um caráter teleológico, não significa de forma alguma que Marx acreditasse que “desde o princípio a humanidade estaria destinada ao sofrimento”. (DUARTE, 2013, p. 77)

Entretanto, segundo esse autor, Marx afirmou que a atividade social humana produziu, historicamente, pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada a necessidade da expansão da objetivação que permitiu o desenvolvimento do gênero humano. Antes disso acontecer, as objetivações humanas não ultrapassavam o estágio da obtenção das condições de sobrevivência. Nessa fase, não existia alienação simplesmente porque todos os indivíduos viviam em contato direto com as objetivações

humanas (em seu limite mais reduzido). A divisão social do trabalho, portanto, operou uma transformação que resultou num irreversível desenvolvimento, mas que concomitantemente criou uma cisão entre o indivíduo e as objetivações do gênero humano.

Nessa direção, Duarte (2013, p. 78) adverte-nos sobre a grande contradição que está posta desde então: [...] “por um lado, o gênero humano objetiva-se de forma cada vez mais universal e livre e, por outro, isso se realiza em detrimento da vida dos indivíduos, a qual permanece muito abaixo, na maioria dos casos, dos níveis de universalidade e liberdade já alcançados pelo gênero humano”.

Segundo Marx:

O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre. [...] A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para a sua *existência*. (MARX, 2010, p.83-84)

A práxis, a produção pelo homem de sua “natureza inorgânica” (MARX, 2013, p. 85), transforma a natureza fora e dentro do próprio homem, segundo Marx, elevando-o à condição de ser genérico consciente. Dessa forma, a produção do homem distancia-se da produção animal por permitir-lhe distanciar-se do reino das necessidades imediatas. Enquanto o animal produz unilateralmente e apenas em obediência à sua carência física imediata e à carência de sua prole; o homem produz universalmente e mesmo livre de sua carência física. Enquanto o animal só produz a si mesmo e forma somente segundo a carência da sua espécie, o homem é capaz de reproduzir toda a natureza, de refleti-la como objeto e também de criar além da natureza. Portanto, o objeto do trabalho é a objetivação genérica do homem. Em outras palavras, “o homem se duplica” tanto intelectualmente, em sua consciência, quanto efetivamente, operativamente, reconhecendo-se em suas objetivações (MARX, 2010, p. 85).

Da mesma forma que o trabalho alienado (estranhado) afasta do homem o objeto de sua produção, afasta-o também de sua “*vida genérica*”, “reduz a autoatividade, a

atividade livre, a um meio” (um meio de existência física); rouba-lhe o que tem como vantagem em relação ao animal, fragiliza-o, sendo que o afasta de “seu corpo inorgânico” (MARX, 2010, p. 85).

Nesse sentido, de acordo com Duarte (2013), quando as relações sociais capitalistas afastam os seres humanos de seu trabalho, roubam-lhes a consciência a respeito de si mesmo, e do fato de pertencerem ao gênero humano; o que se dá à medida que aqueles que constroem a realidade objetiva humana não têm a liberdade para dela se apropriar nem o controle sobre ela.

Portanto, quando nos referimos ao trabalho pedagógico nos moldes da escola atual - organizado no interior, e, em função do contexto instaurado pela reestruturação produtiva do capital (a qual mencionamos anteriormente), apontamos para uma relação (pedagógica) amplamente contraditória. Nesse contexto, o objeto do trabalho do professor deixa de ser a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno por meio do ensino, uma vez que as tendências educacionais predominantes e hegemônicas socialmente compreendem que o aluno aprende sozinho na escola, e, que, portanto, a relação pedagógica prescinde do trabalho do professor.

Destarte, tais teorias quando apropriadas pelo professor distanciam-no do objeto de sua produção, fato este que se reflete diretamente na qualidade de sua consciência a respeito de si mesmo, o que, conseqüentemente, interfere no controle sobre sua atividade (vital). Sendo assim, inferimos que a alienação da consciência do professor tende a comprometer (em algum grau) a saúde dos seus alunos, assim como a sua própria. Faz-se ainda importante destacar que esse distanciamento da consciência de si mesmo (o afastamento do produto do seu trabalho), nega ao professor a possibilidade de enfrentamento das dificuldades postas no cotidiano da sala de aula, assim como, dificulta-lhe reconhecer o aprendizado do aluno como produto do seu trabalho, e não, por exemplo, como resultado da administração do medicamento prescrito pelo médico (no caso de alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH).

Pelo exposto, procuramos demonstrar que o salto qualitativo do desenvolvimento humano encontra-se na elevação da espécie a gênero humano – encontra-se no desenvolvimento da consciência a partir do trabalho e do ato instrumental. Nesse sentido, o trabalho como atividade vital humana apresenta-se como elemento essencial para o desenvolvimento humano (produtor da vida humana), porém, por depender das históricas relações sociais de produção, pela forma do trabalho

alienado – nas condições da sociedade capitalista – impõe ao homem uma condição de vulnerabilidade diante do mundo e de si mesmo. Dessa forma, a referida *dupla-face* do trabalho desponta para esse estudo como o elemento básico para a caracterização da relação saúde-adoecimento numa perspectiva materialista-histórico-dialética.

Porém, não podemos, em hipótese alguma, deixar de atentar para o fato que, segundo as considerações de Duarte (2013, p. 92), mesmo na atividade de trabalho em troca do salário (na atividade alienada), as ações ainda são dirigidas por objetivos conscientes. O autor assegura que: [...] “a ação orientada por um fim consciente é uma unidade de toda atividade humana, independentemente de ser atividade que humanize ou que aliene o indivíduo”.

Assim, caracterizada a unidade entre atividade vital humana e consciência e dada a importância que o estudo dessa unidade tem para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica, uma vez que a formação humana resulta dos processos sociais engendrados pelo trabalho – com destaque ao processo educativo escolar, dedicar-nos-emos a uma análise mais detida dessa unidade no item que se segue.

2.2. O trabalho como atividade vital humana e sua unidade com a consciência

Uma vez tecidas as considerações precedentes pelas quais procuramos demonstrar a centralidade do trabalho na formação humana e, por conseguinte, na análise de qualquer fenômeno humano, avançamos em direção à análise de sua estrutura interna e dos reflexos da mesma na formação e desenvolvimento da consciência. Para tanto, adotaremos como referência nuclear as proposições de Leontiev (1978) acerca da atividade e consciência como polos opostos interiores um ao outro, e concebidos como esteira na estruturação dos comportamentos dos indivíduos.

2.2.1 A unidade atividade / consciência.

De acordo com Leontiev (1978a), a consciência desenvolve-se sob a dependência essencial do modo de vida dos indivíduos em sociedade, que por sua vez, é determinado pelas “relações sociais existentes, e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (LEONTIEV, 1978a, p. 89). Segundo esse autor, as

transformações qualitativas da evolução social acarretam uma modificação das particularidades qualitativas do psiquismo humano. Nesse sentido, a passagem à humanidade caracterizou-se pelo surgimento de um tipo superior de psiquismo, além do tipo geral do reflexo psíquico (psiquismo elementar).

Segundo Leontiev (1978a), na fase primitiva do desenvolvimento da humanidade, a atividade vital humana desenvolvia-se como uma forma coletiva de trabalho. Os homens, já munidos de instrumentos, enfrentavam a natureza numa luta coletiva, tendo em comum o trabalho, os meios de produção e também os frutos desse trabalho. Conseqüentemente, essa atividade produzia um tipo de consciência cuja estrutura, como não poderia deixar de ser, refletia as particularidades essenciais e inerentes à atividade do homem nessas condições.

Nessa fase, assegura Leontiev: “a consciência da significação de uma ação realiza-se sob a forma de reflexo do seu objeto enquanto fim consciente” (LEONTIEV, 1978a, p. 80). Isso quer dizer que a atividade surgia na “cabeça do homem”, não mais como uma fusão do sujeito com o objeto, mas como uma relação prática, dirigida do sujeito (coletivo) para o objeto. Dessa forma, a consciência humana passa a distinguir *atividade* de *objeto*, o que significa distinguir os objetos do mundo circundante através da relação estável desse mundo com as necessidades da coletividade, e com a própria atividade. Assim, o homem relaciona-se com o objeto como o objeto de uma atividade particular que satisfaz determinadas necessidades independentemente de serem necessidades imediatas, ou destas estarem circunstancialmente ligadas à sua própria atividade. Conseqüentemente, o objeto fixa-se na consciência, torna-se ideia.

As atividades de trabalho são, nesse sentido, as condições gerais que tornam possível o aparecimento da consciência. De forma que a consciência da finalidade de uma ação de trabalho necessita do reflexo dos objetos para os quais irá se orientar – seja qual for a relação que exista entre eles e o sujeito. Devemos observar, segundo nos adverte Leontiev (1978a), que as condições próprias para a formação desse reflexo são encontradas novamente no processo de trabalho.

O trabalho, além de modificar a estrutura geral da atividade humana e promover sua organização sob a forma de ações orientadas por finalidades específicas, também transforma qualitativamente o conteúdo da atividade, ou seja, suas operações. Para explicar o que são as operações, Leontiev (2010) define-as como a maneira pela qual se executa um ato. As operações são, portanto, o conteúdo necessário para a execução de qualquer ação, no entanto, o conteúdo não é idêntico à ação. Segundo esse autor, uma

mesma ação pode ser executada de diversos modos, ou seja, por diferentes operações. Por outro lado, o contrário também é possível, posto que diversas ações podem ser realizadas por uma mesma operação. Isso ocorre “porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo” (LEONTIEV in: VIGOTSKII, LURIA & LEONTIEV, 2010, p. 74). A ação (ou ato) é definida por Leontiev (2010), portanto, como um processo pelo qual o motivo não coincide com seu objetivo, com o “alvo” para o qual se dirige. O motivo da ação, como nos faz saber o autor, encontra-se na atividade da qual a ação faz parte.

É pelo aparecimento e desenvolvimento de instrumentos, afirma Leontiev (1978), que se efetua esta transformação nas operações de trabalho. Isso se dá pelo fato de que o fabrico e uso de um instrumento só é possível quando vinculado à consciência do fim da ação de trabalho. No entanto, para que o instrumento possa ser usado, é necessário que previamente se tenha consciência das propriedades do objeto ao qual a ação se dirige.

A diferença entre o “instrumento” (LEONTIEV, 1978, p. 82) utilizado pelos animais e os instrumentos criados pelo homem reside no fato de que o primeiro realiza (da mesma forma que o segundo) uma certa operação, mas esta não se firma para ele. O instrumento humano, diferentemente, é mantido pelo homem, que fixa nele os meios e procedimentos de ação que realiza.

Seguindo nessa mesma direção, o instrumento é um objeto social, produto de uma experiência social de trabalho; ele “é o reflexo generalizado das propriedades objetivas dos objetos de trabalho, que ele cristaliza em si” (Leontiev, 1978, p. 83); sendo assim, é também o produto de uma prática individual. Dito de outra forma, o conhecimento gerado por uma ação concreta de trabalho, por mais simples que seja, não se restringe à experiência pessoal do indivíduo, mais do que isso, ele se realiza como base da aquisição (pelo indivíduo) da experiência da prática social.

Por essa via, o conhecimento humano, diferentemente do que acontece com a atividade intelectual instintiva do animal, pode ascender da atividade instrumental de trabalho para a atividade intelectual mais complexa, própria ao pensamento abstrato.

Na concepção desse autor, o pensamento é o “processo de reflexo consciente da realidade nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata” (LEONTIEV, 1978, p. 84). Este é um processo que só se torna possível pela via das mediações que desvelam as

propriedades aparentes e imperceptíveis permitindo, assim, a tomada de consciência das relações e interações que se estabelecem entre as coisas.

O pensamento e o conhecimento humanos diferem da capacidade intelectual do animal, principalmente por surgirem e se desenvolverem concomitantemente com o desenvolvimento da consciência social. Os fins da ação intelectual humana são tanto sociais por natureza, quanto seus motivos e meios são elaborados socialmente. Por conseguinte, o pensamento só terá condições de se efetuar quando houver a aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente – a exemplo do que são os conceitos verbais e as operações lógicas.

Por outro lado, a imagem consciente, a representação, o conceito, têm uma base sensível, porém não se limitam a ela. O reflexo psíquico da realidade não se restringe ao sentimento sensível que desperta, da mesma forma que a percepção não reflete somente a forma de um objeto. Sendo assim, a representação psíquica conquista uma significação objetiva e estável e uma conseqüente forma particular de reflexo consciente da realidade – que difere qualitativamente da forma sensível imediata do reflexo psíquico animal. Esta forma particular de representação da realidade, segundo Leontiev (1978), é possibilitada pela linguagem.

Segundo esse autor, é pela forma concreta da linguagem que se opera a consciência da realidade circundante. Da mesma maneira que a consciência, a linguagem só aparece no e pelo processo de trabalho (surge junto com este processo). Ambas (consciência e linguagem) estão “diretamente misturadas na origem à atividade produtiva, à comunicação material dos homens” (LEONTIEV, 1978, p. 87). Portanto, conclui Leontiev (1978, p. 88), “a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social”. De formas que, se as condições postas forem as de alienação da atividade do sujeito, o reflexo produzido a partir dessa atividade será aquele que alude à realidade mas não a revela, pelo contrário, pode deturpá-la por apreendê-la de maneira fragmentada e superficial.

Para explicar como se dá o reflexo da realidade na consciência, esse autor vale-se da comparação desse processo com o efeito causado por um prisma. Ele, então, afirma que: “A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente”.

Importa sobremaneira para esse estudo fazer a análise da “relação, da interação real do sujeito material vivo”, e a “realidade material que o cerca” (LEONTIEV, 1978, p. 93). Compreender como se dá na consciência (e fora dela) essa relação, contribui com

a construção de um caminho para o entendimento do processo das determinações sociais da subjetividade humana e, mais do que isso, desse processo *na formação*, na constituição *do indivíduo humano*.

Para podermos conhecer as características psicológicas da consciência, portanto, devemos estudar como a consciência depende do modo de vida do homem, de sua história, como se formaram as relações vitais do homem, quais foram as condições sociais históricas em que se desenvolveram essas relações vitais, que estrutura particular engendra essas relações – e, nesse sentido vem sendo elaborado o presente estudo, desde o seu princípio. Para isso, devemos levar em conta que a estrutura da consciência do homem se transforma juntamente com a estrutura de sua atividade.

Nessa direção, reforçamos a ideia exposta anteriormente, segundo a qual o reflexo psíquico não pode aparecer fora da atividade do sujeito; ele depende dessa atividade, ele obedece às relações vitais que essa atividade estabelece. Importa-nos ainda ressaltar que o reflexo psíquico é tão parcial como são parciais as próprias relações. Contudo, a passagem de reflexo psíquico à consciência humana faz surgir a reflexão de relações e interações objetivas, de significações, fixadas na linguagem.

Nesse sentido, atentemos para o que Leontiev entende por significação:

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 social, torna-se assim a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para ele. (LEONTIEV, 1978, p. 94)

A significação, por ser considerada por Leontiev como a “generalização da realidade” que é fixada na palavra ou locução verbal, é a forma interiorizada da experiência e da prática sociais da humanidade – “pertence ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos” – porém, ela também existe como “fato da consciência individual” (LEONTIEV, 1978, p. 94). Segundo esse autor, o homem é um ser sócio-histórico que percebe e pensa o mundo enquanto tal e, por isso, reflete os avanços e limitações de sua época e de sua sociedade. Dito de outra forma, a consciência humana ao mesmo tempo em que se dá no homem, não se reduz à sua experiência individual. Portanto, o reflexo consciente caracteriza-se psicologicamente pela presença de uma relação interna específica entre significação e sentido subjetivo, que surge como uma relação fundamental para compreender “a interação real que existe entre o sujeito real e

o mundo que o cerca” (Leontiev, 1978, p. 96). Observemos a seguir como Leontiev apresenta-nos essa relação:

O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 1978, p. 96)

Segundo esse autor, “o sentido é uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (Leontiev, 1978, p. 97). Trata-se de uma relação específica fixada pelo desenvolvimento da atividade que liga concretamente os sujeitos às suas condições de existência. Nas palavras de Leontiev: “o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim”. Para distinguirmos um sentido pessoal, devemos procurar conhecer o motivo. Todavia, esse autor compreende como motivo, não o “sentimento de uma necessidade”, mas aquilo que permite a concretização das necessidades em dadas condições, pelas quais tais necessidades se concretizam, se estimulam e se orientam.

Para ele, “todo o sentido é sentido de qualquer coisa” (LEONTIEV, 1978a, p.97). Isso quer dizer, segundo Leontiev, que o sentido integra o conteúdo da consciência e parece constituir a sua significação objetiva. Porém, ao contrário do *equivoco* apregoado pela *psicologia* (idealista) e pela *linguística psicologizante*, embora pareçam fundir-se na consciência, o sentido e a significação são dois conceitos distintos, ligados interiormente um ao outro, mas inversamente relacionados; de forma que: “é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação nos sentidos” (LEONTIEV, 1978a, p.98). Compreender a distinção entre sentido pessoal e significação, segundo esse autor, não significa compreender a totalidade do conteúdo refletido, mas buscar com isso compreender como se dá a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados, que se traduz, precisamente, pelo sentido pessoal. Nessa direção, Leontiev (1978a) assegura que para discriminarmos o sentido pessoal, devemos encontrar o motivo que lhe é correspondente.

Ainda sobre a relação entre a significação e sentido subjetivo, Leontiev afirma que a coincidência entre ambos é característica apenas da consciência primitiva. Dessa forma, é a partir do alargamento dos domínios da consciência – que se dá necessariamente ligado ao desenvolvimento do trabalho, pela complexificação das

operações de trabalho e dos instrumentos – que surge a separação entre sentido e significação. Devemos atentar para o fato de que o desenvolvimento da consciência é determinado pela evolução histórica da existência humana.

Pretendendo analisar a relação entre o ser social e as particularidades psicológicas da consciência individual do homem, encontramos em Leontiev (1978a) que a ligação concreta entre “as particularidades psicológicas da consciência individual do homem e o seu ser social está no fato de que, a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 99). Porém, devemos mais uma vez reforçar que, a estrutura da atividade do homem, entendida por Leontiev, é criada a partir das condições sociais e das relações humanas que delas decorrem, e essa relação não acontece de forma direta (essa relação se dá de forma mediada).

Durante o trajeto de desenvolvimento do indivíduo, segundo esse autor, ocorrem mudanças em seu lugar social influenciadas pelas circunstâncias concretas da sua vida. Pela sua atividade, a criança “toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas” (LEONTIEV, 1978a, p. 288). Porém, as necessidades vitais fundamentais da criança são satisfeitas pelos adultos, independentemente de sua produtividade objetiva, pois é dependente dos adultos. O autor afirma que: “Destas relações dependem não apenas os seus fracassos, mas são elas que encerram igualmente as suas alegrias e as suas penas, são elas que têm valor de motivo” (LEONTIEV, 1978a, p. 288).

Nessa direção, Leontiev (1978a) assegura que o desenvolvimento do psiquismo da criança é determinado diretamente pelo desenvolvimento dos processos reais da sua vida, ou seja, pelo desenvolvimento de suas atividades tanto externas, quanto internas, que por sua vez dependem das condições reais de vida da criança (dadas pelo adulto). No entanto, é a modificação do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais o fator que aparece, em primeiro plano, como força motriz do desenvolvimento do psiquismo.

Somente depois de buscarmos compreender o desenvolvimento do psiquismo da criança tomando como ponto de partida a sua atividade e as suas condições concretas de vida – partindo da análise do conteúdo da atividade – podemos compreender o papel fundamental da educação sobre a sua atividade, suas relações com a realidade e como agente determinante do seu psiquismo, da sua consciência.

Na marcha do seu desenvolvimento, a criança não muda apenas objetivamente seu lugar no sistema das relações sociais, como afirma Leontiev (1978a), ela também passa a compreendê-las, ou seja, toma consciência dessas relações. Segundo ele, o processo de desenvolvimento da consciência da criança se faz pela mudança da motivação da sua atividade que transforma a própria atividade. Nesse sentido, entretanto, não podemos nos esquecer de que esse processo é essencialmente atravessado pelo adulto, de quem ela depende. Ainda sobre esse processo, Leontiev (1978a) afirma que:

O desenvolvimento da sua consciência traduz-se pela mudança de motivação da sua atividade: os antigos motivos perdem a força motora, nascem novos motivos que conduzem a uma reinterpretação das suas antigas ações. A atividade que desempenhava precedentemente o papel preponderante começa a eliminar-se e a recuar para o segundo plano. Aparece uma atividade dominante nova e com ela começa um novo estágio de desenvolvimento. Essas passagens que, contrariamente às transformações que se efetuam num mesmo estágio. (LEONTIEV, 1978a, p. 313)

Importa para o presente estudo compreender a questão do desenvolvimento do psiquismo do ponto de vista das relações recíprocas internas entre a mudança da atividade e o desenvolvimento da imagem do mundo na consciência do sujeito (a criança), posto que isso se configure como a mudança da estrutura da sua consciência. Nessa direção, de acordo com Leontiev, “a análise das forças motoras do seu desenvolvimento conduz-nos inevitavelmente aos tipos de atividade fundamentais da criança, aos motivos que as impulsionam e, portanto, por consequência, ao sentido que têm para ela os objetos e os fenômenos do mundo que a rodeia” (LEONTIEV, 1978a, p. 313).

Entendemos que esse tema tem desdobramentos importantes para a compreensão da estrutura interna da consciência em suas relações com a atividade, especialmente à medida que essa estrutura subjuga a construção dos motivos da atividade. Sendo assim, desenvolveremos o item a seguir no qual visamos à análise da atividade como gênese dos motivos.

2.2.2 A atividade como gênese dos motivos.

Conforme exposto, a atividade e a consciência humanas conquistaram novos e complexos atributos graças à natureza coletiva e à produção de instrumentos consubstanciada no trabalho. A atividade engendrou o desenvolvimento da consciência

e ela, por sua vez, passou a regulá-la. Na condição de atividade teleológica, a atividade origina-se por dados motivos e se organiza guiada pelas finalidades específicas das ações nas quais se desdobra.

As ações são, portanto, “componentes da atividade”, processos que a sustentam. Todavia, entre o motivo da atividade, o seu “por que” e as finalidades das ações, o seu “para que”, não existe uma coincidência imediata, de maneira que a vinculação entre motivos e fins da atividade se torna uma das mais importantes tarefas da consciência humana, conforme nos demonstra Martins (2007, p. 72), com base na “teoria da atividade”.

Devemos lembrar que, na concepção de Leontiev (1989, p. 69), as ações se desdobram em operações, isto é, em dadas maneiras de se realizar a atividade. As operações, por sua vez, firmando-se como procedimentos da atividade, condicionam-se pelas propriedades dos objetos e pelas circunstâncias nas quais a atividade ocorre. Fato este que caracteriza as operações como o conteúdo das atividades.

Com isso, Leontiev (1978) afirma o caráter dinâmico da atividade humana, havendo entre atividade, ações e operações, bem como entre motivos e finalidades uma interpenetração de condicionabilidade recíproca. Sobre esse aspecto, o autor afirma que:

[...] quando o fim de uma ação entra numa segunda ação, enquanto condição da sua realização, ela transforma-se em meio de realização da segunda ação, por outras palavras, torna-se operação consciente. Isso acarreta um alargamento considerável da esfera do consciente. Compreender-se-á facilmente toda a importância deste fato para o desenvolvimento ulterior da atividade humana. Sobre o plano da estrutura da consciência humana, a formação de operações conscientes representa um novo passo no desenvolvimento da consciência humana. Este passo consiste no aparecimento de um conteúdo “controlado conscientemente” ao lado do conteúdo apresentado na consciência e nas passagens de um ao outro. Para evitar todo o mal entendido, convém notar que a relação da consciência que nós descrevemos subsiste mesmo nas formas desenvolvidas desta última; todavia, não é imediatamente apreendida pela nossa introspecção. (LEONTIEV, 1978, p. 105)

Por outro lado, segundo o mesmo autor, a atividade sofre transformações essenciais com o aparecimento de uma divisão técnica do trabalho, que vão além do processo de *tomada de consciência*, descrito acima. O fato dos homens passarem a ter funções de produção fixadas – com a definição de ações permanentes, que exigem um domínio preciso – acarreta o deslocamento do motivo dessas ações para o fim. Isso provoca uma transformação também da ação, porém, dessa vez, ela se transforma não em operação, mas em atividade, conquistando um motivo próprio.

Essa transformação de ação em atividade, segundo Leontiev (1978, p. 106) determina que o novo motivo ocupe outro papel na consciência, diferente daquele que finalidade da ação transformada exercia outrora e, dessa forma, podemos compreender como novas necessidades podem surgir e como elas se transformam na relação ativa do sujeito com a realidade objetiva.

Nesse caminho, o homem, desde o seu nascimento apresenta necessidades elementares, biológicas, que no início dependem da ação de outras pessoas para satisfazê-las. Porém, no curso do seu desenvolvimento, o indivíduo começa a atuar, e dessa forma, vínculos cada vez mais dinâmicos são estabelecidos entre suas necessidades e os objetos que possam satisfazê-las.

A questão está, segundo Leontiev (1981), em que o objeto que pode satisfazer a necessidade dada não está fixado no próprio estado de necessidades do sujeito, em outras palavras, a necessidade não conhece seu objeto e, por isso, o sujeito precisa atuar para descobri-lo. Entretanto, não se trata de uma livre descoberta – como já afirmamos anteriormente, a criança tem suas necessidades vitais supridas pelos adultos e, com eles, gradativamente aprende a atuar no mundo dos objetos, no mundo concreto. Desse modo, por meio desse processo de descoberta (mediatizada) a necessidade adquire seu caráter objetal; e a representação do objeto apto a satisfazê-la ganha função eliciadora, diretora da atividade, transformando a mera necessidade em motivo.

Nessa direção, Leontiev (1981, p.114-115) afirma que a necessidade como força interna orientadora dos comportamentos humanos só pode ser atendida por meio da atividade. Dessa forma, quanto mais a atividade se desenvolve, mais sua premissa (a necessidade) se transforma em seu resultado. Ainda segundo esse autor, a transformação das necessidades por meio dos objetos representa um fato de grande relevância para a compreensão das necessidades propriamente humanas. Segundo ele, a diferença entre o desenvolvimento das necessidades nos animais e no homem se dá com o surgimento do processo de produção. Nos animais, o desenvolvimento das necessidades depende da ampliação dos tipos de objetos naturais que consomem; já no homem, o consumo é mediado pela necessidade do objeto, sua percepção e sua representação no pensamento. Esse autor conclui, referindo-se à ideia marxiana, afirmando que: “na forma de reflexo o objeto também se manifesta na qualidade de motivo excitador interno, ideal” (LEONTIEV, 1981, p. 115).

Explica-nos Duarte, que a atividade humana se descola da limitação imposta pelas necessidades biológicas e, mesmo ao atendê-las, subordina-as às necessidades

mais complexas. A atividade consciente guia-se por conhecimentos mais aprofundados das leis interiores que viabilizam as condições objetivas de realização dessa atividade. Segundo esse autor, a atividade consciente dos homens é regida por motivos humanos; motivos esses que são “construídos na atividade que possibilita o “encontro” entre dado estado carencial (necessidade) e o objeto apto a atendê-lo” (DUARTE, 2013, p. 39). Nesse sentido, o autor aponta para o fato que esse processo determina a aquisição contínua de “novos conhecimentos mediadores”, tanto do atendimento aos motivos existentes, como também, e principalmente, a aquisição de novos conhecimentos mediadores “na criação de novas fontes motivadoras ou necessidades socialmente edificadas”.

Leontiev (1981) analisa os principais pressupostos existentes na psicologia para expressar a relação entre a necessidade e a atividade. E, nessa direção, esse autor assegura que o homem, da mesma forma que o animal, tem necessidades a satisfazer para conservar-se enquanto espécie. Porém, como afirmamos anteriormente, o mundo dos objetos (concreto) é apresentado à criança pelos adultos dos quais ela depende para suprir suas necessidades, e nesse processo, também a relação entre a necessidade e o objeto é aprendida. Trata-se, pois, de um processo mediado pela educação; dessa forma, como ser humano, lhe são próprios outros tipos de necessidades que subjagam inclusive as necessidades biológicas às determinações sociais.

Superando interpretações subjetivistas, Leontiev (1981) afirma que a análise psicológica das necessidades passa inevitavelmente a conduzir a análise dos motivos, reafirmando que apenas o processo de atividade humana possibilita a conversão de necessidades em motivos. E, na condição de gênese da atividade, os inúmeros motivos se organizam, edificando a estrutura motivacional que pauta a subjetividade da pessoa e a orienta na realidade concreta.

Referindo-se a essa estrutura Martins (2007, p. 108) afirma seu grau de condicionabilidade em relação às condições reais de vida do sujeito, com destaque aos processos educativos e à concepção ideológica que o mesmo apreende a partir do grupo ao qual pertence. A autora destaca, ainda, que a referida estrutura, formando-se sob a base da experiência pessoal, se firma também como resultado das generalizações emocionais. Ou seja, a estrutura motivacional da atividade sintetiza motivos, fins, emoções e sentimentos, impondo-se como eixo matricial das vivências emocionais. Entretanto, a autora adverte que, apesar da sua importância, as vivências emocionais não possuem caráter de motivos, “posto que por si mesmas não sejam capazes de

engendrar uma atividade orientada para fins específicos” (MARTINS, 2007, p.109). Às emoções e aos sentimentos cumpre a tarefa de conferir o tono reativo, ou afetivo, dos motivos concretizados nas atividades que engendram.

No que tange à influência das vivências subjetivas no reflexo e mediação da relação do sujeito com o mundo, Leontiev (1981, p. 121) considera que a não coincidência entre o motivo da atividade e os objetivos das ações abre distintas possibilidades para a função dos motivos na atividade humana. Dito de outra forma, é a conscientização dos vínculos entre motivo e finalidades das ações que transformam os objetivos em “motivos-objetivos”.

Diferentemente dos objetivos das ações, segundo o mesmo autor, os motivos não se apresentam necessariamente conscientes ao sujeito quando ele realiza certa ação – geralmente não se dá conta de quais sejam os motivos que a originaram. Mesmo que a base das ações possa ser discriminada, ela não indica claramente qual foi o motivo subjacente dessas ações.

Não obstante, Leontiev nos explica que, de qualquer maneira, os motivos possuem um reflexo psíquico, ainda que se apresentem de forma especial, ou seja, na forma de nuance emocional da ação realizada. Segundo ele, essa nuance emocional – sua intensidade, significados e característica qualitativa – exige a distinção entre os conceitos de emoção e de sentido pessoal. Tendo posto dessa forma, o autor assegura que a não coincidência entre motivos e objetivos pôde surgir somente como resultado do deslocamento das funções dos motivos, processo este ocorrido no curso do desenvolvimento da atividade humana complexa.

Esse autor aponta para o fato de que esse deslocamento surge em consequência de que a atividade pode responder a dois ou mais motivos, simultaneamente. Isso se deve ao fato de que as ações humanas frequentemente se realizam objetivamente dentro de um quadro de relações diversificadas⁸ – o sujeito relaciona-se com o mundo das coisas, com as pessoas a sua volta, com a sociedade e consigo mesmo. A título de exemplificação, o autor afirma que o trabalho é uma atividade motivada socialmente, mas ao mesmo tempo pode ser regida pela remuneração material. Isso significa que os dois motivos postos podem coexistir, mesmo que ocupando planos diferentes.

Porém, esses dois tipos de motivos terão expressões subjetivas distintas. Na falta de unidade entre os motivos da atividade, social por natureza, e o motivo conferido pelo

⁸ Esse tema pode ser aprofundado com a leitura da obra de Ágnes Heller, *Sociologia de la vida cotidiana* (1987).

sujeito nos limites de sua existência particular (salário), o motivo passa a representar apenas um estímulo que confere dinamicidade à atividade, mas deixa de imprimir o sentido pessoal para essa atividade (LEONTIEV, 1981, p. 121).

Conduzidos por Leontiev (1991) chegamos ao entendimento de que, ao estimular uma atividade, alguns motivos conferem a esta atividade um sentido pessoal, e são denominados, pelo autor, “motivos geradores de sentido”. Os outros motivos coexistentes, porém incapazes de imprimir sentido às ações, são, portanto, denominados “motivos-estímulos”.

Nessa direção, o autor aponta para a existência de uma relação de hierarquia entre os motivos, que condiciona a organização das atividades, de sorte que elas conquistam sentido pessoal e/ou meramente respondem à gama de estímulos aos quais atendem. Com isso, afirma que dentro da estrutura de uma dada atividade, um motivo pode assumir a função de imprimir sentido a esta, e dentro de outra assume a função de estimulação complementar. Porém, os motivos dotados de sentido ocuparão sempre um lugar hierarquicamente superior, mesmo que não possuam uma força afetiva direta. Cabe-nos ainda observar que, a despeito de os motivos manifestarem-se subjetivamente de maneira indireta, eles se manifestam na consciência de forma objetiva, sendo a análise da atividade e de sua dinâmica interna a condição para seu desvelamento.

Ainda em relação à caracterização dos motivos e suas expressões na atividade consciente, Leontiev (2001) apresenta uma distinção entre o que chamou de *motivos meramente conscientes* e *motivos eficazes*. Os primeiros abarcam a consciência do indivíduo na condição de um saber meramente informativo, parcial, posto que o conteúdo da informação ainda não se encontra integrado à consciência como um *sistema de relações* e determinações diversas. Diferentemente, os motivos eficazes, integrando-se ao *sistema* consciente, se ampliam, conquistando alcances mais efetivos na condução da atividade à medida que produzem ampliação da consciência.

Na base dessa distinção existe a necessidade, então, de se diferenciar as expressões da consciência como qualidade do psiquismo humano, complexo, produto da evolução da espécie, e as expressões dos conteúdos da consciência que assumem um papel diretivo e orientador das ações realizadas. Ou seja, o fato de um indivíduo ter consciência de algo, saber que esse algo existe, não é suficiente para que, de fato, esse saber conduza a atividade na direção de sua eficácia pessoal e coletiva. Tais proposições interessam sobremaneira a essa pesquisa, conduzindo-nos em direção de outra questão referente aos motivos da atividade humana.

Segundo Duarte e Martins (2013), tendo em vista que toda atividade humana é necessariamente social, sua gênese só pode ser identificada no bojo das relações sociais de produção, das relações, portanto, que produzem a necessidade da referida atividade e constroem as bases para sua realização concreta. Nesse sentido, o radical motivo de todas as atividades não resulta da/na subjetividade das pessoas. Pelo contrário, os motivos – sociais em suas origens, se impõem como conteúdos para apropriação individual, sendo, aprioristicamente, objetivações humano genéricas. Todavia, o trânsito implícito no processo de internalização do motivo – na qualidade de objetivação social, subjugam-se às condições de vida do sujeito e, igualmente, aos domínios que ele disponha acerca da trama social que engendra a criação do motivo e da atividade em questão.

Transpondo essa análise para o âmbito de uma atividade profissional, por exemplo, de professor, há que se identificar primeiramente em quais condições objetivas essa atividade tornou-se uma demanda social, desvelando assim o *porquê* de sua existência, ou a dimensão social do motivo que lhe confere sustentação, a ser apropriado pelos indivíduos particulares. Contudo, essa não é uma tarefa simples se considerarmos a complexidade que marca, por exemplo, a sociedade de classes, posto que como tal – como uma sociedade “cindida”, assim também serão os motivos criados nela. Ou seja, há que se entender a expressão de classe social presente nos motivos e nas atividades por eles orientadas.

Diante de tamanha complexidade, tornar a gênese do motivo compreensível, isto é, possibilitar que se tornem *motivos compreendidos* pelos sujeitos particulares, desponta como condição primária para que se tornem, ou não, motivos *eficazes*. Da mesma forma, esse desafio perpassa a superação das expressões dos *motivos estímulo* em direção aos *motivos geradores de sentido*. Inferimos que as condições objetivas de vida e de educação empobrecidas obliteram a compreensão das interfaces entre as dimensões sociais e pessoais dos motivos, provocando hiatos entre os conteúdos da consciência – fragilizando-a como *sistema*, gerando, via de regra, a adoção cega dos motivos veiculados pela ideologia dominante na sociedade de classes, ou o sofrimento psíquico. Esse aspecto será retomado no capítulo três dessa dissertação.

Ainda no que tange à complexidade das relações entre atividades e motivos, Duarte (2004) aponta para o fato de que a relação entre a ação e o motivo da atividade é uma relação indireta, mediatizada: o sentido da ação é estabelecido pela elaboração mental das conexões objetivamente existentes entre o sujeito e o outro. Somente as relações sociais podem produzir sentido. Porém, adverte esse autor, a divisão social do

trabalho e a propriedade privada, produziram historicamente na consciência humana um tipo de estruturação, caracterizado pela dissociação entre o sentido da ação e seu significado. Sendo que na sociedade capitalista a atividade produtiva é essencialmente movida pela lógica do capital, é essa lógica que determina o sentido da atividade.

De acordo com a análise de Duarte, nesse tipo de organização social o sentido pessoal do trabalho dissocia-se de seu conteúdo, tanto para o sujeito (trabalhador), quanto para a sociedade; sendo que, “na verdade, o sentido pessoal que o trabalho tem para o operário é uma consequência do sentido que esse trabalho tem para a sociedade capitalista” (DUARTE, 2004, p. 58). Segundo Leontiev: “Estas relações engendradas pelo desenvolvimento da propriedade privada determinam as propriedades da consciência humana nas condições de classe social” (LEONTIEV, 1978a, p. 121).

Para Martins (2007), essa forma de organização do trabalho própria da sociedade capitalista, o trabalho alienado – à medida que afasta as necessidades relacionadas com a atividade produtiva, das necessidades do sujeito que produz, e, ao mesmo tempo, estabelece uma relação de não equivalência entre salário recebido (meio social de sobrevivência) e trabalho realizado – produz o rompimento da articulação necessária entre o trabalho e seu resultado. Sobre essa contradição, a autora afirma que:

Esta contradição social objetiva cria contradições nos próprios fundamentos da personalidade, uma vez que o trabalho deixa de ser manifestação do indivíduo. O processo pelo qual o indivíduo produz sua vida material não lhe garante a expressão de sua força criadora e, conseqüentemente, autocriadora. Daí resulta que, nas condições de alienação, os indivíduos não são sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades individuais, do seu crescimento como pessoa, de tal forma que a personalidade, por não se manifestar espontaneamente em função de suas propriedades, de suas necessidades e aspirações, não pode revelar-se como livre e superior manifestação da individualidade. Por este processo funda-se o hiato entre motivos e finalidades, uma vez que a individualidade e conseqüentemente a personalidade, encontram-se condicionadas pelo valor de troca, resultam como mercadoria, o que significa sua negação. (MARTINS, 2007, p. 134)

O trabalho (alienado), portanto, passa a apresentar-se como algo estranho ao indivíduo, ao invés de apresentar-se como processo de objetivação da sua personalidade. Leontiev explica que: “Sob o reino da propriedade privada dos meios de produção tudo toma um aspecto duplo, quer se trate da própria atividade do homem ou do mundo dos objetos em que vive” (Leontiev, 1978a, p. 124). Essa *dupla face* (produzir e não produzir a própria vida) que se apresenta nas relações produtivas do

homem na sociedade capitalista, exprime-se na consciência pela *desintegração* da sua estrutura geral, caracterizada pela dissociação entre os sentidos e as significações, traduzindo-se para o sujeito como a refração de seu mundo e de sua própria vida.

Nesse sentido, segundo Martins (2007), em condições de alienação ocorre o empobrecimento da individualidade humana, que se expressa tanto no campo do trabalho social, quanto no campo da vida pessoal, posto que a forma e a qualidade da organização política, social e econômica subordinam o desenvolvimento do psiquismo. Portanto, segundo essa autora, à medida que “a alienação é característica inerente à organização capitalista, o problema da consciência dos indivíduos sobre ela revela-se como um problema de grau, que será maior ou menor dependendo do quanto o indivíduo possa compreender sua existência para além da particularidade, ou seja, possa superar sua condição particular em direção à condição humano genérica” (MARTINS, 2007, p. 137).

E é a serviço da superação desse quadro de empobrecimento e, conseqüentemente, de sofrimento humano – individual e social – que a educação se apresenta, pois segundo assegura Leontiev (1978a), a estrutura psicológica da consciência humana somente aparece com o processo de educação dos homens logo após a transformação das suas condições reais de vida.

Procurando atender o objetivo proposto a esse item, efetuamos a análise da estrutura interna da atividade em suas relações com os motivos, bem como seus reflexos na formação e desenvolvimento da consciência, tendo em vista subsidiar a análise das relações entre trabalho, saúde e educação, tema que nos ocupará no próximo capítulo desse estudo.

CAPÍTULO 3

TRABALHO, SAÚDE E EDUCAÇÃO

Uma vez explicitado que o trabalho representa o eixo nuclear na formação humana e, conseqüentemente, desponta como condicionante primário na estruturação e desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos, visamos, neste capítulo, colocar em foco a concepção histórico-cultural de psiquismo em suas relações com a educação escolar tomando como base essencial os estudos contidos nas “Obras” de L. S. Vigotski. E, a partir de então, encaminhar a análise do binômio saúde/adoecimento, tendo em vista destacar as possibilidades da educação escolar operar também na promoção da saúde dos indivíduos.

3.1 O psiquismo como unidade funcional e o papel da formação de conceitos.

No capítulo anterior, analisamos a relação entre a atividade e a consciência, tendo em vista a necessidade de explicar a estrutura e dinâmica interna do processo de determinação social do ser humano e sua evolução histórica. Como foi demonstrado, somente a partir da produção dos instrumentos foi que o indivíduo humano passou a ser capaz de realizar a distinção entre si mesmo e o objeto, o que em outras palavras significou o início do processo de desenvolvimento da consciência. Nessa direção, compreendemos a consciência como a passagem da espécie ao gênero humano, posto que o animal se identifique com sua atividade e o homem precise dela se diferenciar.

É, pois, na atividade de criar e dominar os instrumentos que o próprio homem e seu complexo psiquismo se formam historicamente. Segundo Duarte (2013), foi o trabalho (a atividade vital humana), e suas relações de produção o que possibilitou que objetos fossem primeiramente criados na consciência, e, posteriormente, passassem a existir no plano objetivo – caracterizando assim o trabalho como uma atividade essencialmente humana.

Nesse sentido, de acordo com Vigotski (2013), a partir da criação e domínio de instrumentos surge, no homem, uma série de dispositivos artificiais voltados para o domínio dos seus processos psíquicos, os quais são responsáveis por seu próprio comportamento. Por analogia com a técnica, esse autor convencionou chamar estes

processos internos de ferramentas ou instrumentos psicológicos. Vale lembrar que, apesar da analogia, as características dos instrumentos internos não se identificam inteiramente com as dos instrumentos técnicos (objetivos). Os instrumentos psicológicos, como esclarece o autor, são dispositivos sociais, não orgânicos ou individuais, que se dirigem ao domínio dos próprios processos psíquicos ou dos processos alheios, da mesma forma que a técnica dirige-se para o domínio dos processos da natureza.

Referindo-se a essa questão, Martins (2013) afirma que ambos *os instrumentos* se incluem no conceito de “atividade mediadora” (MARTINS, 2013, p. 45), o que significa uma atividade que possibilita que os envolvidos nela exerçam entre si uma influência recíproca a partir da intervinculação entre suas propriedades essenciais. Nesse sentido, os estudos de Vigotski (2013) apontam que, enquanto o instrumento técnico modifica a forma de adaptação do sujeito ao meio e orienta a forma das operações de trabalho, o instrumento psicológico, por estar inserido no processo de comportamento, altera globalmente a estrutura das funções psíquicas e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental. Nas palavras de Vigotski (2013, p. 65): “Como exemplo de instrumentos psicológicos e seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escritura, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo gênero de signos convencionais, etcétera”.

Importante destacar que Vigotski (2013, p. 66) assegura que os atos instrumentais “não devem ser considerados como sobrenaturais ou supranaturais”. Segundo o mesmo autor, as formas de comportamento instrumentais (artificiais) são um produto da evolução histórica da humanidade, e se constituem como a forma específica do comportamento do homem. Assim sendo, as funções involuntárias são consideradas naturais, e as voluntárias, artificiais, posto que as artificiais derivem, por meio de um processo mediado, das naturais. Ocorre por meio desse processo uma transformação qualitativa das funções originais.

Pautado pela complexidade do desenvolvimento humano, Vigotski (2013) postula um método capaz de estabelecer um novo ponto de vista sobre a relação entre o ato de conduta e o fenômeno externo, distinto dos métodos científico-naturais que baseiam a psicologia tradicional. De acordo com Vigotski (2013), todo ato de comportamento se converte em uma operação intelectual, uma vez que a inclusão do ato instrumental no processo do comportamento humano recria e complexifica toda a

estrutura do comportamento, na mesma medida em que a inserção do instrumento técnico transforma as operações de trabalho. Por meio do trabalho o homem domina a natureza e pelo ato instrumental transforma sua estrutura psíquica (cria e recria instrumentos psicológicos), domina o seu comportamento (autodomínio) e torna possível o domínio de seu trabalho. De acordo com Vigotski:

A inclusão do instrumento no processo de comportamento provoca em primeiro lugar a atividade de toda uma série de funções novas, relacionadas com a utilização do mencionado instrumento e de seu manejo. Em segundo lugar, suprime e faz desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo labor passa a ser desempenhado pelo instrumento. Em terceiro lugar modifica também o curso e as distintas características (intensidade, duração, sequência, etc.) de todos os processos psíquicos que formam parte do ato instrumental, substituindo umas funções por outras. Quer dizer, recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento, de igual modo que o instrumento técnico recria totalmente o sistema das operações de trabalho. Os processos psíquicos globalmente considerados (na medida em que constituem uma complexa unidade estrutural e funcional) estão orientados para a resolução de uma tarefa – que é requerida pelo objeto – de acordo com a evolução do processo, que é ditado pelo instrumento. Nasce uma nova estrutura: o ato instrumental. (VIGOTSKI, 2013, p. 67)

O ato instrumental possibilita ao homem o *autodomínio* de seu comportamento. Porém, devemos observar que tal fenômeno tem sua origem nas relações do homem com os outros homens e com o mundo a sua volta e realiza-se pela mediação dos instrumentos psicológicos (signos). Nessa direção, Vigotski (2013) afirma que no ato instrumental, ou seja, no ato mediado por signos, o reflexo da atividade diz respeito às qualidades do próprio ato e não ao objeto tomado direta e imediatamente. No ato instrumental, pois, são as propriedades psicológicas do estímulo externo que atuam e se convertem em instrumento técnico por meio da influência que exercem na psique e no comportamento do homem – o que possibilita ao sujeito uma orientação consciente de sua conduta. Desse modo, só é considerado *instrumento* aquele objeto, ou seja, aquele *estímulo* capaz de influenciar, transformar, as relações entre o sujeito e o meio social e/ou o sujeito e a natureza.

A apresentação do método instrumental de Vigotski (2013, p. 69) destaca o fato de que esse método é fundamentalmente um “método histórico-genético”, pois entende que a investigação do comportamento somente pode ser tomada como a investigação da história do comportamento (que é culturalmente formado). Segundo o autor, a principal intensão do *método instrumental* não é a de apenas construir um caminho para a investigação do comportamento humano, mas principalmente compreender o papel da

apropriação da cultura na formação humana. Isto é, na transformação dos dispositivos legados pela natureza, denominados como *funções psíquicas elementares*, em dispositivos culturais, denominados *funções psíquicas superiores*.

De acordo com Vigotski (2013), o traço principal de suas proposições sobre o estudo das funções psíquicas superiores se encontra no fato de que ocupam um papel diferenciado do das funções elementares no desenvolvimento da personalidade. Segundo esse autor, compreender o desenvolvimento do autodomínio do comportamento significa tratar essa questão com um grau de complexidade maior, diferenciando-a assim dos processos naturais de desenvolvimento do comportamento.

Nessa direção, Vigotski (2013, p. 69) assegura que: “A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não só influi nos processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude”. A educação escolar, por sua vez, visa como já mencionamos anteriormente referindo-nos a ideia de Saviani (2005), produzir direta e intencionalmente o domínio dos signos (instrumentos psicológicos). O método instrumental, segundo Vigotski, traduz o processo educativo como o processo pelo qual se dá a transferência para a criança, daquilo que a humanidade realizou (produziu) no decorrer de sua longa história de trabalho. Explicitar a importância desse método é parte do objetivo desse estudo, que visa contribuir com a construção de caminhos possíveis de superação do quadro atual de produção de sofrimento, tanto de professores, quanto de alunos no interior do contexto escolar – contexto este que apresenta como elementos centrais o trabalho educativo e as relações pedagógicas. Devemos, para isso, dar a devida importância para o fato de que tal método indica a existência de uma unidade essencial entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia. Segundo Martins (2013), essa unidade encontra amparo na aliança entre essa psicologia e a pedagogia histórico-crítica, que se traduz no objetivo de promover o processo de desenvolvimento a partir da máxima apropriação (domínio) dos conteúdos simbólicos universais.

Nesse sentido, observamos que Vigotski (2013, p. 70) deixa claro que a diferença entre os tipos de desenvolvimento infantil ou, dito de outra forma, a qualidade desse desenvolvimento está diretamente vinculada com as características do desenvolvimento instrumental. No ponto de partida, o desenvolvimento da criança é caracterizado por sua relativa incapacidade para a utilização das próprias funções naturais e, conseqüentemente, por não poder dominar os instrumentos psicológicos por si mesma. Dessa forma, o desenvolvimento da criança depende do meio social e da

qualidade dos processos educativos dele provenientes, que despontam como condições reais de desenvolvimento. Os processos educativos da criança têm início, para tanto, na vida cotidiana, ampliam-se e complexificam gradualmente, sobretudo pela via da educação escolar.

Para compreender a evolução e a estrutura do comportamento da criança, necessitamos colocar às claras a relação entre os atos instrumentais e a reestruturação das funções naturais que, de início, os compõe. Devemos, portanto, compreender que os instrumentos psicológicos estão implicados no estabelecimento da estrutura dos atos instrumentais. Vigotski assegura que quando um instrumento psicológico (signo) é internalizado ele se torna um elemento mediador da conduta, do que resulta o domínio das funções psíquicas que lhes correspondem. Tais domínios elevam as funções a um nível superior, ampliando sua capacidade e transformando sua estrutura. Esse processo de complexificação não exclui os processos psíquicos naturais, ocorre que eles entram numa combinação com o ato instrumental e sua estrutura passa a depender funcionalmente do instrumento utilizado.

O enfoque dado por Vigotski (2013) às funções superiores centra-se no fato de que essas funções exercem um papel diferenciado das funções primitivas no que tange a orientação e controle da relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo ao seu redor. Para o autor, o processo de desenvolvimento das funções consiste fundamentalmente na alteração do nexos que existia inicialmente entre elas enquanto funções elementares. O nexos entre as funções elementares é, pois, próprio do estágio primitivo do desenvolvimento humano e da criança em tenra idade; já na fase ulterior do desenvolvimento, esse nexos e essa relação reorganizam-se, ou seja, requalificam-se. Portanto, com base nas funções elementares e em face da mediação de signos, instituída em um *sistema* psíquico. Esse sistema, por sua vez, subsidia a orientação do indivíduo na realidade concreta, de sorte que sua desestruturação ou desintegração conduz à desorganização das ações do indivíduo na realidade concreta.

De acordo com Vigotski (2013), durante o processo de desenvolvimento do comportamento – especialmente do desenvolvimento histórico do comportamento – o que muda não são as funções em si nem suas estruturas internas, mas suas relações, isto é, o nexos das funções entre si. Dessa forma, surgem novos grupamentos de funções que eram desconhecidos na fase anterior. Portanto, assegura Vigotski (2013), a diferença existente entre um nível e outro reside nas mudanças interfuncionais, e não em transformações intrafuncionais. As mudanças ocorridas na passagem de um nível ao

outro (de elementar para superior), configuram-se como uma alteração dos nexos que instituem a totalidade funcional, o que se traduz pela alteração da estrutura psíquica. Por ocorrer dessa maneira, Vigotski (2013, p. 73) denomina essa totalidade como “sistema funcional”, como um conjunto que integra dinâmicas e complexas relações interfuncionais.

Ao estudar o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança, Vigotski (2013) observou que durante o desenvolvimento dessas funções as alterações dos nexos interfuncionais não resultam espontaneamente. Esse processo, afirma o autor, tem sua gênese nas relações sociais, o que pode ser observado quando analisamos a história do desenvolvimento dos signos e sua relação com o desenvolvimento da conduta. Em seus estudos sobre a gênese das funções psíquicas, Vigotski (2012a) explica que, ao longo de sua formação social a criança passa a aplicar a si mesma o tipo de comportamento ao qual havia sido submetida anteriormente pelo adulto. A criança assimila os significados da conduta cultural e os transfere pra si mesma. Segundo ele, é possível aplicar essa mesma lei – qualificada por J. Janet como lei fundamental da psicologia – ao emprego dos signos. O signo em princípio é usado socialmente como meio de relação social, de comunicação e de controle e direção dado ao comportamento alheio. Em uma etapa seguinte, como assegura esse autor, o signo passa a ser o meio de domínio da própria conduta, ou seja, de influência sobre si mesmo. Por isso, a dinâmica do psiquismo infantil somente se desenvolve a partir da ampliação de sua socialização e conseqüentemente, da implementação de sua linguagem. Dessa forma, as funções superiores de pensamento aparecem inicialmente na vida real da criança em forma de intercâmbios interpsíquicos, para só posteriormente transferirem-se para sua própria conduta de reflexão. Nesse sentido, Vigotski assevera que:

Se levamos em consideração a lei mencionada, se compreenderá facilmente porque todo o interno das funções psíquicas superiores foi no passado externo. Se é certo que o signo foi em princípio um meio de comunicação e tão somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, resulta completamente evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e que sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa. Cabe dizer, em geral, que as relações entre as funções psíquicas superiores foram noutros tempos relações reais entre os homens. (VIGOTSKI, 2012a, p. 147)

Vigotski (2013) chega à conclusão, portanto, que toda forma superior (humana) de comportamento primeiro se desenvolve como forma coletiva, como forma interpsicológica, na atividade (coletiva) externa. Assim, ocorre no desenvolvimento da linguagem, que principia como um meio de acolhimento da criança realizado por aqueles que a rodeiam. Porém, na fase pré-escolar, essa criança começa a falar para si mesma e, dessa maneira realiza “a transposição da forma coletiva de comportamento para a prática do comportamento individual” (VIGOTSKI, 2013, p. 77). Segundo o autor, no decorrer desse exercício de fala para si mesmo surgem na criança pré-escolar novas conexões, novas relações entre as funções, que não existiam antes nas conexões iniciais de suas funções.

A intervinculação entre as funções, essa unidade constatada por Vigotski (2013), encaminha-nos à importante e central ideia de que o estudo da gênese do processo de autodomínio da conduta aponta na direção de que qualquer processo volitivo é inicialmente social, interpsíquico; posto que no processo de desenvolvimento psicológico estabeleça-se a fusão de funções que se encontravam apartadas na atividade comunicativa inicial. Nesse sentido, “a origem social das funções psíquicas superiores constitui um fato muito importante” (VIGOTSKI, 2013, p. 79). Segundo esse autor, se observarmos a história da evolução cultural do homem, poderemos constatar que os signos mais representativos dessa história originalmente foram meios de comunicação entre os homens, ou seja, meios de influência na conduta alheia. Por isso, Vigotski considera de essencial importância o entendimento de que os meios de comunicação são centrais para a formação das complexas conexões psicológicas e seu papel na orientação do comportamento desse indivíduo.

Advogando o protagonismo do desenvolvimento dos comportamentos culturalmente formados em relação à evolução humana, Vigotski apresenta-nos o fato de que no transcurso da história da humanidade o cérebro humano não passou por uma evolução tão significativa a ponto de justificar a diferença qualitativa existente entre o psiquismo do homem primitivo e o do homem contemporâneo. Da mesma forma, não podemos afirmar que o cérebro do homem primitivo fosse deficiente ou que apresentasse diferenças biológicas em relação ao do homem atual.

Em um estudo recente da fisiologia, Campos, Santos e Xavier (1997) chegam a questionar como em tão pouco tempo, e com tão poucas alterações genéticas, seria

possível produzir-se tamanha quantidade de distinções entre os chimpanzés e os humanos em seu repertório comportamental. Nessa direção, esses autores afirmam que, de acordo com os antropólogos, essa alteração se deu em decorrência do advento do uso de instrumentos, acompanhado pelo aumento da inteligência; e que este é considerado um processo bidirecional, uma vez que “ocorre uma retroalimentação positiva de um sobre o outro”, ou seja, enquanto o uso de instrumentos ocasiona o aumento na inteligência, é preciso inteligência para a utilização de instrumentos.

Nesse sentido, os autores apontam para o fato de as inovações culturais terem provocado as mudanças nas condições de expressões fenotípicas a tal ponto, e com tanta rapidez, que poderiam ser indicadas como as responsáveis por produzir diversas alterações comportamentais. Segundo eles: “Nesse contexto a linguagem parece ter desempenhado um papel crucial na evolução da espécie humana, já que levou a um enorme aumento no poder conceitual (CAMPOS, SANTOS & XAVIER, 1997, p. 04).

De acordo com esses mesmos autores:

Do ponto de vista fisiológico, o aparecimento dessas capacidades linguísticas requer novos sistemas de memória, e de produção e audição de sons. A evolução do espaço supra-laríngeo, para a produção de sons, e o aumento de nossa sensibilidade auditiva exatamente na faixa de frequência da voz humana, proporcionam alguns desses requisitos. Por outro lado, as regiões da fala que medeiam a categorização e memória para linguagem devem interagir com áreas conceituais já evoluídas do sistema nervoso. Essa fala liga fonologia à semântica, usando conexões com áreas conceituais do sistema nervoso para guiar a aprendizagem. Isso origina a sintaxe quando esses mesmos centros conceituais do sistema nervoso tratam símbolos e suas referências e a imagem que eles evocam como um mundo independente para ser adicionalmente categorizado. Pinker e Bloom (1990) demonstram que as estruturas do sistema nervoso relacionadas com linguagem e gramática constituem uma adaptação que ocorreu de forma gradual sob a pressão da seleção natural, de forma neo-Darwiniana. Então, uma explosão conceitual e a revolução ontológica tornaram-se possíveis pela interação entre os centros conceituais e de linguagem. Esses mecanismos facultam o aparecimento de identidade, de passado e de futuro (CAMPOS, SANTOS & XAVIER, 1997, p. 05).

Segundo essa afirmação, Campos, Santos e Xavier (1997), a despeito de se pautarem pela perspectiva da fisiologia para a sua investigação, corroboram a ideia de que para o surgimento da consciência superior são necessários que diversos níveis de articulações físicas, biológicas e sociais ocorram concomitantemente. Dessa forma, eles entendem que, mesmo considerando possível a compreensão sobre o aparecimento da consciência sob o ponto de vista biológico, para se entender plenamente o processo consciente são necessários outros métodos, além dos biológicos.

Para superar os limites impostos à psicologia científica – conferidos pelas interpretações de base atomista e biologicista como contraponto às interpretações subjetivistas do comportamento humano, Vigotski afirma a importância da base teórico-metodológica marxista para a psicologia, por reconhecer a unidade material e ideal do psiquismo humano. Segundo esse autor:

Ao reconhecer a unidade, mas não a identidade do interno e externo no comportamento, os psicólogos da nova escola renunciam com firmeza, tanto à introspecção analisadora, que pode constituir por si mesma um método da psicologia que nunca será seu método principal, como ao objetivismo puro que alcança sua força extrema em Watson. Ainda que se adira por completo a toda uma série de acusações que lança o behaviorismo contra a introspecção, considera errôneo não levar em conta em absoluto a faceta “interna” do comportamento (Kofka). A nova metodologia trata de fundamentar o método subjetivo-objetivo funcional que abarque os pontos de vista descritivos (descritivos-introspectivos) e funcional (objetivo-reatológico). (VIGOTSKI, 2013, p. 64)

Seguindo o traçado da psicologia marxista, torna-se necessário distinguir os atos e processos de comportamento naturais das funções e formas de comportamentos instrumentais, culturalmente formados. Os sistemas psicológicos compreendem uma complexidade que exige que investiguemos não o tipo de associações que aparecem entre as funções, como ainda faz a psicologia biologicista, e sim como as funções se ajustam e se transformam reciprocamente (VIGOTSKI, 2013, p. 73).

A título de explicitação desse processo, Vigotski destaca que, segundo as investigações da psicologia experimental, os processos sensoriais e motores constituem um todo único, no sentido de que apresentam uma relação direta. Porém, na perspectiva de Vigotski, a ideia da unidade sensório-motora só se confirma em relação a animais e crianças em tenra idade, para quem esses processos se mantêm em nível mais próximo dos processos afetivos. Em crianças em idade mais avançada, a conexão que permitia que o processo motor constituísse um prolongamento dinâmico da estrutura encerrada no campo sensorial se destrói, provocando assim uma mudança de nexos entre essas funções. A motricidade passa a apresentar um caráter relativamente independente com respeito aos processos sensoriais e esses se separam dos impulsos motores diretos, fazendo surgir entre eles relações novas e mais complexas⁹.

⁹ Segundo Tuleski (2007), essa ideia faz referência ao conceito de “barreira funcional”, o qual foi desenvolvido a partir dos primeiros estudos de Luria (Nature of Human Conflicts, 1932) que explicam a possibilidade de contenção e regulação dos impulsos motores por meio do pensamento (TULESKI, 2007, p. 242; LURIA, 1992, p.112).

Na defesa dessa ideia, Vigotski (2013) se apoia nos experimentos de A. R. Luria com o método motor combinado. Suas conclusões demonstram a ocorrência da integração como também da desintegração das conexões entre as funções motoras e sensoriais. O autor chama-nos a atenção para o fato observado por Luria de que, em estados de tensão emocional, assim como em ocasiões em que o homem age sem ter real consciência do que faz, atuando movido por uma reação afetiva (medo, insegurança etc.), ocorre uma regressão no que tange ao processo de complexificação das relações entre as funções, o que acarreta, nesse momento, o retorno a fases anteriores do desenvolvimento, resultando na exposição de todo o estado interno do sujeito através de seu movimento. Nessa direção, importa para esse estudo – que objetiva a compreensão da relação saúde/adoecimento, atentar para a observação exposta por Vigotski (2013) sobre os meandros desse complexo sistema de relações entre as funções:

Os experimentos de A. R. Luria com o método motor combinado (1928) nos oferecem uma nova faceta a luz destas considerações. O mais interessante é que quando o processo retorna de novo a uma situação na qual o sujeito está em tensão emocional, se restabelece a conexão direta entre os impulsos motores e sensoriais. Enquanto que, quando o homem não se dá conta do que faz e atua sob a influência de uma reação afetiva, se pode comprovar seu estado interno e suas características perceptivas através de sua motricidade, observando-se novamente o retorno à estrutura característica de estágios anteriores do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2013, p. 74)

Segundo Vigotski (2013), no plano psicológico os processos motores e sensoriais vão conquistando relativa independência entre si, transformando a conexão inicial direta entre eles. O que caracteriza a motricidade do adulto são as novas conexões e relações que se estabelecem entre a motricidade e as esferas restantes da personalidade. Nesse mesmo sentido, afirma o autor, podemos observar os rumos do desenvolvimento da percepção. Essa função também adquire certa independência da ação direta e, mais do que isso, o desenvolvimento ulterior da percepção consiste em estabelecer sínteses complexas com outras funções, principalmente com a linguagem. A relação da percepção com a linguagem é de uma complexidade tamanha que, fora os casos de patologia¹⁰, é impossível estabelecer qual seria a estrutura básica da percepção.

¹⁰ Por casos de patologia, Vigotski (2013, p. 137) toma os tipos de transtorno do desenvolvimento infantil provocados por alguma deficiência cerebral, e a desintegração de determinados sistemas psicológicos como resultados de determinadas lesões num cérebro adulto – desintegração essa que resulta em alterações funcionais dos centros superiores.

No homem contemporâneo, a percepção tornou-se parte do pensamento por imagens, pois ele vê o objeto que percebe e, para isso, foi necessário que o conhecimento do objeto ocorresse ao mesmo tempo em que a percepção do mesmo. De acordo com Martins (2013):

[...] a conexão entre a imagem captada e a palavra que a designa possibilita uma apreensão mais rigorosa das propriedades do objeto percebido, na medida em que imbrica percepção e conceito. A percepção de um objeto que se faz acompanhada do conceito correspondente otimiza a discriminação dos indícios básicos em relação aos secundários, favorecendo a abstração dos seus traços essenciais. Quando necessário, enriquece a formulação de hipóteses perceptuais, corroborando uma maior qualidade na apreensão perceptiva. Por conseguinte, funde percepção, linguagem e pensamento (MARTINS, 2013, p. 132-133).

Nesse sentido, Vigotski (2013) afirma que, quando experimentalmente conseguimos separar a motricidade da percepção, podemos observar que esta última deixa de se desenvolver intrafuncionalmente e passa a estabelecer várias e novas combinações com outras funções, passando assim a atuar conjuntamente como um novo sistema extremamente integrado e de difícil desintegração.

A desintegração das conexões iniciais entre as funções, o surgimento de novas conexões e a superação da primazia dos processos naturais é, segundo Vigotski, um fenômeno geral. Esse autor, apoiado nos trabalhos de A. N. Leontiev (1931) e L. V. Zancov (VIGOTSKI, 2013, p. 76), assegura que o desenvolvimento dos fatores gerais da memória, por exemplo, ocorre por um processo no qual as funções naturais sofrem uma reestruturação e uma substituição. Surge nesse contexto uma imbricada relação entre pensamento e memória, que se traduz pela memória lógica. Segundo Martins (2013), a transição da memória direta ou por imagens (figurativa), para a memória subordinada às instruções verbais, resulta dos domínios da linguagem já conquistados pela criança. No entanto, assegura essa autora, nessa fase a capacidade mnemônica da criança é predominantemente objetiva, uma vez que ainda não dispõe de conceitos plenos. Nesse sentido, a memorização se apoia na percepção das relações concretas entre os objetos, e resulta diretamente das propriedades naturais da memória em relação ao estímulo. Todavia, na idade escolar, em decorrência do ensino e da educação sistematizados, verificam-se transformações substanciais em direção ao domínio da

memória mediada. Nesse novo processo, destaca Martins (2013), quando a memória se apoia em estímulos complementares, ou seja, em signos, passa a requerer outras conexões entre funções que, até então, não participavam do ato mnêmico.

Nesse sentido, baseada nos estudos de Vigotski, Martins (2013, p. 164) ressalta que, na formação da memória voluntária, “não é a estrutura da memória que se transforma, mas a sua integração a um sistema interfuncional, especialmente as estreitas relações que estabelece com o pensamento”.

Por essa razão, Vigotski (2013) advoga o fato de que a memória, ao entrar em relação com o pensamento, sofre uma série de transformações, assim como acontece com o pensamento que tem suas funções alteradas por essa relação e deixa de ser aquele pensamento caracterizado pelas operações lógicas. Nessa direção, Martins (2013, p. 164) afirma que, para Vigotski, a memória é a base do pensamento da criança e, sendo assim, para ela “[...] ‘*pensar é recordar*’, isto é, pensar representa uma extensão da percepção experienciada, cujos vestígios foram fixados na memória”. Contudo, a despeito do pensamento da criança apoiar-se, sobretudo, em recordações, as correlações entre memória em imagens e pensamento não se identificam, posto que, no desenvolvimento dessa relação, os nexos funcionais se transformam fazendo com que cada uma dessas funções assuma uma posição diferente, o que conseqüentemente confere novas propriedades às suas inter-relações.

Já no adolescente, a conquista do pensamento em conceitos sujeita a memorização do objeto percebido à compreensão de sua essência, caracterizando desse modo uma lógica inversa a da fase anterior. Destarte, essa autora afirma que Vigotski julga “fadados ao insucesso quaisquer intentos de explicar a memória ou o pensamento – bem como qualquer outra função – tomando-os independentemente um do outro” (MARTINS, 2013, p. 165). Nesse sentido, Vigotski (2013) assegura que, por meio desse processo de substituição de funções, ocorre a formação do novo sistema funcional¹¹.

Como já afirmamos num momento anterior desse capítulo, quando Vigotski (2013) analisa o processo de desenvolvimento das funções superiores em crianças pré-

¹¹ Nesse item objetivamos discurrir sobre o processo de alteração e requalificação dos nexos e combinações entre as funções inicialmente naturais possibilitado pela complexificação do ato instrumental, que culmina no desenvolvimento de um sistema funcional. Para um maior detalhamento e aprofundamento sobre o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, recomendamos a leitura do capítulo 3 de MARTINS. L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados. Campinas, 2013.

escolares, ele afirma que toda forma superior de comportamento surge duas vezes, sendo que a primeira vez aparece como forma coletiva de comportamento. Esse fato pode ser notado pela observação do desenvolvimento da linguagem nas crianças. A linguagem que inicialmente está presente no ambiente que a acolhe passa a ser reproduzida pela criança em direção a ela mesma e a dirigir seu comportamento, como uma forma interiorizada da forma coletiva de comportamento. De acordo com esse autor, segundo as investigações de K. Gross (1906) sobre os jogos coletivos infantis, a coletividade infantil, dirigida pelas regras do jogo, exerce papel importante no domínio do comportamento e influi também no desenvolvimento da atenção.

O pensamento principia o compartilhamento da criança com o outro, quando discute ou dialoga. Como consequência desse processo, ela passa a adotar a fala também a dirigindo para si mesma. Num primeiro momento, a atenção da criança é mediada pelo outro; em um segundo momento, a criança passa a dirigir a própria atenção. Esses processos têm importante papel para os estudos de Vigotski (2013) sobre a gênese do domínio do comportamento, sendo que apontam para o fato de que qualquer processo volitivo é inicialmente um processo social. Dessa forma, a criança passa a dominar a atenção do outro e, por outro lado, começa a dirigir para si mesma as formas de comportamento que vivenciou coletivamente. Nesse percurso surge um complexo sistema de funções que antes se encontram compartilhadas pelos sujeitos na atividade coletiva.

No início, o pensamento está fortemente vinculado às emoções, porém, novos sistemas de comportamento vão sendo desenvolvidos baseando-se em sistemas conceituais pertencentes à coletividade. Tais sistemas conceituais coletivos são internalizados e transformam-se em respostas individuais. Esse mecanismo psicológico, segundo Vigotski (2013) tem sua origem determinada por um sistema conceitual que traduz um valor social.

A valorização de uma função não tem, portanto, uma origem individual, mas social. Por esse processo, surgem novos conceitos extraídos pelo homem do meio social em que vive, os quais criam novas formas de comportamento “intra-individual em um sistema” (VIGOTSKI, 2013, p. 80).

Vigotski, dessa maneira, permite-nos compreender que os novos conteúdos da consciência e, conseqüentemente, os processos que promovem o surgimento do novo sistema funcional, desenvolvem-se de acordo com a qualidade e a ênfase dos signos produzidos nessa coletividade ou, melhor dizendo, com a condição real de apropriação

dessa cultura. De acordo com Vigotski (2013), “*o signo modifica as relações interfuncionais*” (VIGOTSKI, 2013, p. 121). Para esse autor, o significado da palavra *cresce* na consciência e, ao crescer na consciência, modifica as relações e todos os processos, sendo assim, o próprio significado da palavra evolui em função da transformação da consciência.

Cabe-nos destacar que, segundo Vigotski, a complexificação do sistema e a alteração dos nexos entre as funções psicológicas acontecem gradualmente no processo de desenvolvimento do indivíduo, não obstante exista um sistema complexo de variação de concepções e de surgimento de novas concepções que só são possíveis de concretizarem-se no princípio do desenvolvimento e da formação “do novo indivíduo”, no período que costumamos chamar de adolescência – e que Vigotski denomina como o “período de transição” (VIGOTSKI, 2013, p. 81). Nesse período, portanto, ocorre uma alteração de conexões que caracteriza, segundo esse autor, a essência do desenvolvimento psicológico.

De acordo com as investigações de Vigotski (2013) e Leontiev (1931), no período de transição a interiorização das operações externas torna-se mais complexa, estabelecendo uma síntese com toda uma série de processos internos. Essa dinâmica apresenta uma lógica interna que muda toda a relação funcional, instituindo assim um novo sistema que, nesse momento, converte-se radicalmente em um sistema interno, pessoal e único. Como exemplo dessa transformação, Vigotski compara a relação entre memória e pensamento na criança pequena e na idade de transição. Para a criança, pensar significa apoiar-se na memória, ou seja, recordar casos concretos; na idade de transição, pelo contrário, recordar significa pensar, buscar uma sequência lógica para além do experienciado. A mudança que se estabelece na relação entre essas funções coloca em relevo o papel do pensamento junto a todas as funções, dado que o transforma em mais que uma “simples função”, mas naquela responsável por alterar outros processos psicológicos.

Vigotski chega a uma conclusão que é extremamente significativa para esse estudo, quando considera a formação de conceitos e de funções que se concretizam efetivamente na idade de transição, a chave de todos os processos de desenvolvimento e também de desintegração dos sistemas psicológicos. Nesse sentido, esse autor advoga a ideia do conceito apresentar-se “como um sistema psicológico” (VIGOTSKI, 2013, p. 82). Pela importância e centralidade dessa questão, dedicaremos o próximo subitem

para tratar do desenvolvimento do pensamento por conceitos, dando ênfase para a compreensão do *conceito* como um importante *sistema psicológico*.

3.1.1 O conceito como sistema psicológico: a saúde em questão

Para Vigotski, o tratamento conferido à questão dos conceitos demanda, a princípio, a distinção entre os enfoques lógico-formal e lógico-dialético. Em conformidade com o primeiro, “o conceito é um conjunto de traços do objeto afastado do grupo, como um conjunto de características gerais” (VIGOTSKI, 2013, p. 82). Porém, para a lógica dialética o conceito oferece um conhecimento muito mais amplo do que somente um conjunto de características abstraídas do objeto. Segundo o autor, pelo conceito conhecemos as características do objeto em suas relações, em suas conexões regulares com outros objetos; o conceito apresenta a predisposição para inúmeras avaliações e sínteses a respeito do objeto. Nesse sentido, psicologicamente “isso equivale à possibilidade de desenvolver o pensamento e, em última análise, uma concepção de mundo” (VIGOTSKI, 2013, p. 83).

Seguindo essa linha de investigação, encontramos em Vigotski (2012b) que a lógica formal entende a formação de conceitos como um processo extremamente simples em que os momentos de abstração e generalização apresentam-se estreitamente vinculados entre si, e que interiormente são constituídos pelo mesmo processo, dentro do qual se distinguem apenas porque são tomados a partir de perspectiva diferentes. O que significa que, para a lógica formal, o conceito, privado de alguma de suas evidências, tem seu conteúdo empobrecido, torna-se mais abstrato, aumenta em volume e generaliza-se. Para a lógica formal, assegura esse autor, o desenvolvimento é essencialmente condicionado pela seguinte lei: quanto maior o volume do conceito, mais restrito será seu conteúdo.

Por esse caminho, o processo de generalização é considerado como consequência direta da abstração das evidências, e desse modo, afirma Vigotski (2012b), o pensamento por conceitos se afasta da realidade, pois os conteúdos que por ele são representados tornam-se cada vez mais pobres, restritos para a representação do real. Por essa via, portanto, o pensamento por conceitos traduz “uma abstração seca e esquelética na qual o pensamento lógico restringe e empobrece a plenitude e variedade da vida real” (VIGOTSKI, 2012b, p. 77).

É, pois, nessa ideia de conceito que está baseada toda a psicologia tradicional, ou seja, para essa psicologia, o conceito é uma estrutura mental abstrata e distanciada da complexidade da vida concreta. Segundo Vigotski (2012b), entretanto, essa ideia formal deturpa e empobrece severamente a verdadeira natureza do conceito, que é a “imagem da coisa objetiva em sua complexidade” (VIGOTSKI, 2012b, p. 78). Para esse autor: “Somente quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, tão somente quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, mas também o singular e o particular” (VIGOTSKI, 2012b, p. 78).

Para o presente estudo é, pois, importante destacar, que, segundo Vigotski (2012b, p. 78), o conceito é o conhecimento mediado do objeto, que se faz diferente da contemplação e do conhecimento direto do objeto, destarte se apresenta como o produto de uma elaboração racional de nossa experiência, inteiramente constituído de definições do objeto. O conceito não é, portanto, “o resultado mecânico da abstração, mas sim o conhecimento duradouro e profundo do objeto”.

Nesse sentido, a investigação psicológica de base dialética supera a concepção lógico-formal do conceito ao esclarecer que o vínculo interno entre as coisas pode ser descoberto por intermédio do pensamento por conceitos, de forma que o conteúdo do conceito é sempre mais rico e profundo na medida em que se amplia. Segundo Vigotski (2012b, p. 78-79), “já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa inclui-lo no complexo sistema dos fenômenos”.

Desse modo, o autor traz a tona o equívoco sobre “a proporcionalidade inversa entre o volume e o conteúdo” do conceito (VIGOTSKI, 2012b, p. 78). A incoerência do entendimento lógico-formal sobre o conceito e, noutra direção, a fundamental importância do conceito como instrumento do desvelamento da realidade, tornam-se ainda mais evidentes quando Vigotski chama-nos a atenção para o fato de Marx comparar o papel da abstração com o poder de um microscópio e sua importância para a ciência. Sobre esse fato, Vigotski (2012b, p. 78) afirma que: “Segundo a conhecida opinião de C. Marx, se a forma em que se manifestam os objetos coincidissem diretamente com sua essência, estariam demais todas as ciências (C. Marx e F. Engels, edição russa, t. 25, cap. II, p. 384)”.

Apoiando-nos na psicologia histórico-cultural e mais precisamente nos postulados de Vigotski (2012b), afirmamos que, ao contrário do que apregoa a psicologia de base lógica-formal, a análise lógica do conceito pode nos proporcionar a chave de seu estudo psicológico, uma vez que, segundo esse autor, o equivalente psicológico do conceito encontra-se no sistema de juízos no qual se revela o conceito e que, por responder à natureza do conceito, sua face psicológica caracteriza-se por uma atividade prolongada que contém toda uma série de atos do pensamento. Sobre o modo como o conceito se estrutura e, portanto, sobre o caminho para o estudo psicológico do mesmo, Vigotski explica que:

[...] a estrutura do conceito se manifesta, em nossa opinião, em um sistema de juízos, em um complexo de atos do pensamento que constituem uma formação integral, única, possuidora de suas próprias leis. Nessa teoria encontramos plasmada a ideia principal sobre a unidade da forma e conteúdo como fundamento do conceito. De fato, o conjunto sistematizado de juízos constitui um certo conteúdo em forma regulada e unida, constitui a unidade de diversos aspectos do conteúdo. Ao mesmo tempo, o conjunto de atos do pensamento que funciona como um todo integral, se estrutura como um peculiar mecanismo intelectual, como uma estrutura psicológica especial formada pelo sistema ou o complexo dos juízos. Vemos, portanto, que a combinação peculiar de uma série de atos do pensamento, que atua como uma determinada unidade representa uma forma especial de pensamento, um determinado modo intelectual de comportamento. (VIGOTSKI, 2012b, p. 82)

Podemos reafirmar, pois, que Vigotski (2012b, p. 82) salienta em seus estudos a essencialidade da ampliação dos conceitos para que possam ocorrer transformações no conteúdo do pensamento. Segundo ele, todas as mudanças de conteúdo pressupõem necessariamente uma mudança nas formas do pensamento. Nessa direção, tendo sido posto o conceito como “um determinado sistema de juízos”, destaca-se, pois, a questão das necessárias mudanças no conteúdo do pensamento como o processo pelo qual é possibilitada a ampliação do grau de fidedignidade da imagem subjetiva da realidade objetiva, posto que, o ato de pensar a realidade se reverte na forma de agir sobre ela.

No entanto, destacamos que o pensamento lógico se desenvolve a partir da formação dos conceitos e mais do que isso, o seu domínio é consequência essencial da aquisição do sistema de conceitos. E, nesse sentido, Vigotski (2012b) esclarece que esse tipo de pensamento é constituído pelos conceitos, porém, não pelos conceitos como elementos em separado, mas pelos conceitos em funcionamento. Em outras palavras, “o pensamento lógico é o conceito em ação”.

Nessa direção, Martins (2013) afirma que, para podermos compreender o ato de pensamento e seus produtos, devemos necessariamente compreender as operações racionais que traduzem seu funcionamento, o que significa, portanto, compreender os processos de análise, síntese, comparação, generalização e abstração. Contudo, segundo essa autora, tais funções constituem uma unidade dialética em processo dinâmico, posto que sejam insuficientes umas sem as outras e internamente compostas umas pelas outras. Sobre a dinâmica da unidade entre análise e síntese no desvelamento da realidade, Martins (2013) explica que:

A análise compreende a desagregação mental do todo em suas partes, bem como do todo em suas propriedades ou qualidades isoladas – sendo ela um objeto, fenômeno ou situação. Ao promover essa dissecação, a análise possibilita não apenas a identificação dos elementos constituintes e dos atributos, mas, sobretudo, a descoberta das conexões que os unem tornando-os integrantes de uma totalidade específica ou também de várias outras. A análise determina, pois, a síntese daquilo que foi ponto de partida. Há entre essas funções antagônicas uma unidade dialética, dado que na atividade prática ou teórica torna-se muito tênue a identificação de até onde vai a análise, e de onde parte a síntese. Análise e síntese, em uma dinâmica entre decomposição e reunificação sucessivas, colocam-se a serviço das elaborações mentais em um processo de alternância, no qual a natureza do fenômeno em foco e a clareza que se tenha ou não sobre ele condicionam a prevalência de uma e de outra. (MARTINS, 2013, p. 197-198)

A autora, pautando-se na ideia de Rubinstein (1967), aponta para o fato de que a análise separada da síntese corrobora a visão mecanicista que reduz o todo à soma das partes; da mesma forma que estabelece a impossibilidade da síntese sem a análise, posto que sua função no pensamento seja restabelecer as relações essenciais recíprocas dos elementos do todo, os quais foram separados pela análise.

Como um dos produtos dessa unidade dinâmica, a comparação, como afirma Martins (2013), permite ao pensamento confrontar objetos, fenômenos e situações, assim como suas propriedades, com o objetivo de identificar suas semelhanças ou diferenças e como consequência, permite classificá-los. A identidade e a diferença, como produtos da comparação, representam a forma mais primitiva de relação entre objetos e de conhecimento de suas partes ou qualidades, pois originalmente surgem como relações externas provenientes de manifestações dos fenômenos da realidade.

Dessa forma, a ampliação e o aprofundamento do pensamento vinculado à comparação dependem da busca dos nexos internos essenciais, o que é feito por meio de

análises e sínteses cada vez mais abstratas. Nesse sentido, a comparação, segundo essa autora, é “ao mesmo tempo, um processo analítico e sintético” (MARTINS, 2013, p. 198). É analítico na medida em que os objetos envolvidos têm alguns de seus aspectos desagregados o que lhes possibilita serem comparados, e sintético, pois a análise conduz a novas conexões, outras junções, caracterizadas pela classificação.

A generalização, por sua vez, tem seu ponto de partida no processo acima descrito. Segundo a ideia de Martins:

Esse processo, por sua vez, é uma premissa para a *generalização*, a quem compete a identificação de propriedades gerais existentes entre objetos, fenômenos e situações e, sobretudo, de quais são seus aspectos comuns essenciais. A generalização cumpre um papel fundamental na formulação de conceitos e juízos, na descoberta de vinculações comuns aos objetos, à luz das quais possam ser identificados os princípios que regulam sua existência concreta. Por meio dessa operação, na qual análise, síntese e comparação têm participação imprescindível, se colocam a descoberto as regularidades presentes na realidade, viabilizando o acesso às suas conexões internas, às suas determinações essenciais. (MARTINS, 2013, p. 199)

Nessa operação, análise, síntese e comparação têm participação indispensável. De acordo com essa autora, a generalização coloca a descoberto as regularidades presentes na realidade ao identificar as propriedades gerais existentes entre os objetos, fenômenos e situações e, por sua forma de operar, é fundamental para a formulação de juízos e valores. A tarefa da generalização, pois, segundo a ideia rubinsteiniana exposta por Martins, é o “acesso às determinações essenciais em um complexo de qualidades, impondo-se como desvelamento das mediações dinâmicas entre o específico e o geral, e não uma simplificação do pensamento na captação do real” (MARTINS, 2013, p. 199). Sendo assim, a parcialização do objeto em detrimento do conjunto das propriedades das coisas significa uma falsa generalização, posto que corrobore com a omissão da totalidade. Martins, então, discorre sobre a generalização, destacando-a como uma das operações mais complexas do pensamento, essencial para a formação do reflexo psíquico da realidade.

As operações de generalização e abstração são estreitamente ligadas no que tange ao cumprimento da tarefa mental de unificação das propriedades da realidade na forma de “particularidades gerais” (MARTINS, 2013, p. 199). Isto significa que, sem se

desprender da concreticidade do fenômeno particular, as operações de abstração e generalização incidem sobre a especificidade própria de uma multiplicidade de fenômenos. Assim, apresenta-se “a dialética do processo de abstração e construção de conceitos – que supera por incorporação o específico no geral. [...] por essa via cada objeto pode ser apreendido como caso particular de uma classe mais geral”.

Devemos destacar que, em suas expressões primitivas, as operações racionais – em especial a generalização e a abstração – subjugam-se aos fins das ações práticas. Essa condição só pode ser superada pela ocorrência de uma gradativa transposição das representações das características sensoriais para as abstrações em forma de conceitos (MARTINS, 2013, p. 200). Dessa forma, concreticidade e abstração despontam como uma unidade contraditória, o que significa que são fenômenos interiores um ao outro. Tal unidade contraditória, porém, só é possível pela mediação da palavra. Nessa direção, Martins assegura que todas as operações racionais dependem da palavra, portanto, é apenas pela mediação desta que se torna possível o pensamento a respeito de algo para além de sua imagem sensorial. Sobre a relação entre palavra e conceito, e o processo de complexificação do ato de pensamento no que tange o reflexo subjetivo da realidade objetiva, Martins (2013) explica que:

Conforme destacado no tratamento dispensado à linguagem, a palavra oportuniza a abstração e a generalização dos constituintes da realidade. Na sua base o pensamento formula princípios e leis cada vez mais gerais e precisos acerca da realidade concreta. Esses conhecimentos, por sua vez, se consolidam na forma de conceitos, juízos e conclusões. O conceito, como já considerado, não existe fora da palavra, uma vez que se forma na separação mental das qualidades gerais e essenciais dos objetos e sua reunificação na forma de imagens significadas destes. (MARTINS, 2013, p. 200)

Entendemos por essa afirmativa que o conceito comporta um conjunto de conhecimentos a respeito do seu objeto. E, avançando nessa direção, Martins assegura que o conteúdo do conceito é a realidade concreta elaborada no pensamento por meio de *juízos lógicos* que a refletem, utilizando para isso as conexões entre objetos e fenômenos, e suas qualidades. No entanto, é importante destacarmos que essa autora aponta para o fato de que o conhecimento do conceito em seus aspectos formais e verbais não significa o seu domínio. Isto ocorre com o reconhecimento da realidade que ele contém. O juízo é, nesse sentido, um ato essencial ao desenvolvimento do pensamento. Pensar, afirma a autora, “significa, antes de tudo, elaborar julgamentos

com respeito ao seu objeto e obter resultados conclusivos, ainda que provisórios” (MARTINS, 2013, p. 201).

Baseando-se nas análises de Smirnov e Mechinskaia, Martins (2013, p. 2001) explica que o juízo é constituído tanto por aquilo a que se refere (“polo sujeito”), quanto por aquilo que se manifesta em relação ao sujeito (“polo predicativo”). Por esse motivo, os juízos podem ser diversos – tais como: “Afirmativos ou negativos, gerais ou parciais, categóricos ou condicionais, entre outros” (MARTINS, 2013, p. 201) – entretanto, os juízos, independentemente do seu tipo, caracterizam-se pelo estabelecimento de conexões entre sujeito e predicado, baseando-se sempre em algum conhecimento sobre estes. Martins assevera que, na direção da obtenção de uma conclusão, o pensamento opera como “um processo metabólico entre conceitos e juízos”. Desse modo, assim como os conceitos dão conteúdo e possibilitam os juízos, os juízos são “expressões condensadas em novos conceitos”. Todavia, a autora adverte-nos de que todo juízo carece de comprovação, exige fidedignidade e, nesse sentido, a *reflexão* surge como o ato de pensamento que articula um sistema de juízos na direção de descobrir os condicionantes de sua veracidade.

Dessa forma, Martins assegura que as conclusões são o produto dessa série de operações mentais. Ela é, pois, obtida a partir da sistematização de alguns juízos resultados de outros. Porém, é ressaltado o fato de que o trajeto do pensamento não se encerra na *conclusão*, de modo que, ao mesmo tempo em que ela é “o ponto de chegada da reflexão”, é também “ponto de partida para novas conexões entre juízos” (MARTINS, 2013, p. 202). Apoiando-se na ideia de Rubnstein, a autora afirma que a *conclusão* é viabilizada pela via da *dedução* ou da *indução*. Seguindo essa trajetória, segundo Martins, a dedução possibilita que, de conhecimentos pré-existentes se destaquem novas premissas ou novos juízos, o que significa que, por essa via, princípios gerais são transformados em meios para a elaboração de novos juízos, sem que para isso seja necessária a experiência direta. O desenvolvimento dessa operação lógica, segundo essa autora, é orientado e regulado “em um movimento que parte dos juízos gerais e caminha para os juízos particulares”.

Todavia, Martins (2013) adverte-nos que a despeito do papel de destaque conferido pela lógica formal à dedução na formulação das conclusões, não podemos seguir ignorando o fato de que existem relações internas essenciais entre os processos dedutivos e indutivos. Segundo essa autora:

Considerando que, por via indutiva são formuladas conclusões que partem do particular para o geral, apenas a intervinculação entre indução e dedução torna possível a aplicação de princípios gerais de dedução sem que se percam de vista seus nexos com cada caso particular. Portanto, a formulação de juízos voltados à captação da realidade em sua totalidade entrelaça indução e dedução em contínuo movimento que parte do particular para o geral e do geral para o particular. (MARTINS, 2013, p. 202-203)

Portanto, segundo essa afirmação, a alternância constante entre dedução e indução promove a ampliação da captação da lógica existente entre o particular e o geral, sendo fundamental para apuração da fidedignidade do reflexo psíquico da realidade. Segundo Martins (2013), na visão de Luria, as operações de conclusão, por sua capacidade de estabelecer relações lógicas pela mediação da linguagem, e por se organizarem na forma de juízos que não partem diretamente da atividade prática sensorial, demonstram seu destacado caráter histórico, assim como uma subordinação aos próprios níveis de desenvolvimento do pensamento teórico.

Nessa direção, Martins (2013) assegura que a elaboração de conhecimentos e informações possibilitada pela adoção de relações lógicas dedutivas exigiu que o homem desenvolvesse as complexas operações racionais através das quais pôde enfrentar o desafio de alcançar as dimensões universais dos fenômenos. Para isso, foi necessário desprender-se das premissas fundadas na experiência prática individual, de forma que, a partir da expansão abstrata dessa experiência, novos códigos lógicos pudessem ser produzidos e implementados, promovendo assim a substituição dos juízos parciais e isolados por *sistemas de juízos* (MARTINS, 2013, p. 203). Nesse sentido, destacamos o fato de que, segundo essa autora, tanto “a complexificação das formas advindas das relações de trabalho”, quanto “a aprendizagem sistematizada, sobretudo pela educação escolar”, são fatores que se revelaram decisivos para o desenvolvimento de um sistema de juízos.

É relevante destacarmos que os estudos de Martins (2013) indicam a existência de três tipos distintos de pensamento. Tendo em vista sua natureza histórico-cultural, o pensamento apresenta-se de três formas: como pensamento efetivo ou motor vívido, pensamento figurativo e pensamento abstrato ou lógico-discursivo. O pensamento efetivo ou motor vívido representa uma forma na qual pensamento e ação se identificam na resolução das situações-problema. Essa forma de pensamento é própria das origens

do pensamento, tanto no sentido filogenético quanto ontogenético e se caracteriza por apresentar-se como anterior ao desenvolvimento da linguagem. Sendo assim, também pode ser identificada nos animais superiores, como “*inteligência prática*” (MARTINS, 2013, p. 204), pois esse tipo de pensamento não se descola da atividade a que se vincula.

O pensamento figurativo, por sua vez, sinaliza o primeiro “salto” da atividade teórica em direção ao seu desprendimento da atividade prática (MARTINS, 2013, p. 205). Contudo, trata-se de um desprendimento gradual, que ocorre na medida em que avança o processo no qual o pensamento efetivo passa ao pensamento orientado por imagens objetivas. No entanto, trata-se ainda de uma orientação que parte da compreensão de relações estabelecidas a partir de experiências práticas, porém, o desenvolvimento da linguagem confere formas qualitativamente distintas a essa forma de pensamento.

Segundo essa autora, o domínio da fala e dos significados introduz a questão das funções sociais dos objetos e, conseqüentemente, determina novas atividades que por sua vez resultam em novas formas de generalização (agora baseadas em signos). Surgem assim as formas mais primitivas de abstração. No entanto, explica Martins (2013), a despeito de ser uma forma de generalização ainda limitada às experiências práticas, por se apoiar basicamente nas qualidades perceptíveis e sensoriais do objeto, possibilita a formação de juízos primários. Em outro sentido, é importante destacar que “a designação de objetos na forma de palavras e a ampliação dos domínios da linguagem refletem-se diretamente na qualidade da percepção, enriquecendo-a e conferindo-lhe papel de destaque na orientação da ação” (MARTINS, 2013, p. 205). Ocorre, pois, uma *requalificação* da percepção, de modos que, uma maior definição da imagem perceptual, confere ao pensamento a possibilidade de se guiar por ela. O grande avanço do pensamento figurativo, portanto, reside no fato de que a imagem sensível passa a ocupar o lugar da ação, caracterizando assim uma importante forma de reflexo psíquico da realidade.

No caminho da investigação sobre o processo de desenvolvimento do pensamento, os estudos realizados por Martins (2013) sobre as etapas do desenvolvimento do pensamento, apontam para o pensamento abstrato, ou lógico discursivo, como o “*pensamento* – na exata expressão do termo” (MARTINS, 2013, p. 206). Isto se deve ao fato de que o pensamento abstrato caracteriza-se por ultrapassar a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais, apoiando-se em conceitos e

raciocínios abstratos. Isso significa dizer que esse tipo de pensamento opera essencialmente por *mediações*. Baseando-se nos pressupostos de Leontiev, a autora assegura que a mediação (dos signos) é, nesse sentido, “o traço distintivo central entre a “inteligência prática” dos animais e o pensamento humano”. Nesse sentido, o pensamento abstrato tem uma importante vinculação com a formulação e assimilação dos conceitos, sobre esse ponto, Martins explica que:

Por meio do pensamento abstrato: “[...] submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos, a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que nos são diretamente acessíveis” (LEONTIEV, 1978^a, p.84). Para tanto, urge a formulação e a assimilação de conceitos que possibilitem a superação do conhecimento sensorial em direção ao conhecimento mediado, a rigor, lógico-discursivo. (MARTINS, 2013, p. 206)

Essa afirmação indica que as operações mediadas por signos promovem profundas alterações em todas as operações psíquicas. Processo este que, segundo Martins (2013, p. 207) leva as formas de pensamento a um patamar superior, cujo conteúdo se identifica com o conteúdo das atividades culturalmente desenvolvidas – como os da fala, da leitura e escrita, do cálculo – por meio dos quais se instituem os conceitos verbais e as operações lógicas do raciocínio. Por essa via, o pensamento abstrato promove a superação do conhecimento aparente, direto, dado sensorialmente, em direção à descoberta dos nexos internos, os quais alicerçam a existência dos objetos e fenômenos; posto que, essas relações se encontrem ocultas à percepção. Nesse sentido, afirma Martins (2013), a internalização das leis gerais que regem o *movimento da realidade*, revela-se imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Esse processo, no entanto, só pode ser alcançado pela *mediação* dos *sistemas de conceitos e juízos* elaborados e sistematizados historicamente e socialmente, os quais se transformam em instrumentos psicológicos necessários à qualificação do pensamento no sentido do cumprimento de suas tarefas perante a realidade.

De acordo com Martins (2013), Davidov (1988) aponta para as diferenças qualitativas existentes no pensamento lógico-discursivo. Esse tipo de pensamento é, então, caracterizado nas formas de “pensamento empírico” e “pensamento teórico” (MARTINS, 2013, p. 207), sendo que a segunda apresenta-se como a forma mais desenvolvida deste. Nesse sentido, a autora explica que o pensamento empírico

apresenta-se pelo processo em que as imagens sensíveis são transformadas em expressões verbais sintetizadas a partir de conceitos e juízos. Por essa via, o pensamento empírico possibilita a construção do conhecimento do imediato na realidade. Essa forma de pensamento viabiliza, pois a determinação qualitativa e quantitativa dos objetos captados, o que põe a descoberto suas identidades e diferenças. Todavia, Martins (2013) assegura que, a despeito de cumprir um importante papel na construção do conhecimento e na formulação de representações psíquicas da realidade a partir elaborações dedutivas ou de juízos complexos, esse tipo de pensamento ainda é diretamente derivado da atividade sensorial e vinculado ao plano concreto das imagens; o que o conduz para o conhecimento do imediato. Destarte, o pensamento empírico centra-se na aparência do fenômeno.

O pensamento teórico, por sua vez, incorpora o pensamento empírico, posto que possibilita a identidade do fenômeno assim como ele é. Contudo, ultrapassa esse alcance por sua capacidade de abarcar também os aspectos não imediatamente aparentes desse fenômeno. Nesse sentido, Martins (2013) entende que o pensamento teórico tem como objetivo identificar como o fenômeno chegou a ser o que é e como, então, poderá ser outra coisa. Essa forma de pensamento é regida pela lógica dialética, dessa forma, mostra-se como “condição para uma forma de conhecimento apta a penetrar e identificar as tendências de movimento da realidade” (MARTINS, 2013, p. 2019). Nessa direção, conclui que o pensamento teórico produz, respectivamente, tanto conhecimentos empíricos, quanto conhecimentos por conceitos.

Por sua necessidade de reproduzir o processo de desenvolvimento do objeto posto ou da situação dada, o pensamento teórico opera necessariamente por meio do conceito. Operar por conceitos, ou seja, “reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que o objeto do pensamento integra, expressando encadeamentos, leis e, fundamentalmente, as relações necessárias entre as coisas singulares e o universal” (MARTINS, 2013, p. 208), é a principal característica dessa forma de pensamento.

Destarte, o desenvolvimento do pensamento teórico depende da apropriação do conceito para operar como a forma mais desenvolvida de pensamento produzida histórico-culturalmente e, por essa via, superar o pensamento empírico pelo pensamento teórico. Devemos destacar que, pelo fato das especificidades do pensamento teórico não se desenvolverem espontaneamente ou por mera aproximação de representações limitadas pela sensorialidade, esse tipo de pensamento está condicionado ao ensino dos

conceitos e, nesse sentido, “a qualidade do ensino dos conceitos é, portanto, o requisito fundante do desenvolvimento do pensamento teórico” (MARTINS, 2013, p. 209). Sendo assim, o pensamento teórico é destacado por essa autora, como “a base real da verdadeira imaginação e dos atos criativos” (MARTINS, 2013, p. 209).

Todavia, a partir dos estudos de Vigotski (2012a, 2012b, 2013) e Martins (2013), entendemos que, para analisarmos o desenvolvimento psíquico e em particular o comportamento complexo culturalmente formado, devemos necessariamente compreender a relação entre pensamento e linguagem, tendo em vista o salto qualitativo dado pelo psiquismo humano a partir da aquisição e complexificação da linguagem. Nesse sentido, Martins (2013) assegura que os estudos de Vigotski apontam para o significado da palavra como sendo a “unidade mínima de análise” da relação entre pensamento e linguagem; em outras palavras, o significado da palavra é “o dado que condensa o traço essencial a ambos os processos” (MARTINS, 2013, p. 213). Dessa forma, o significado, por imbricar as faces fonética e semântica da palavra, configura-se como um fenômeno ao mesmo tempo verbal e intelectual. No entanto, Martins (2013) destaca que, mais importante do que a afirmação de Vigotski de que a palavra é a unidade entre pensamento e linguagem, é a constatação de que “os significados evoluem, e é por meio dessa evolução que pensamento e linguagem conquistam complexos patamares de desenvolvimento” (MARTINS, 2013, p. 213).

Essa autora afirma que segundo Vigotski “as características estruturais e funcionais da palavra, desde as suas origens, se orientam em sentidos contrários. Como consequência dessa contraposição, a fala exige um trânsito do plano interno ao externo, mas a compreensão do significado requer o movimento inverso, um trânsito do plano externo da linguagem ao interno” (MARTINS, 2013, p. 214). De acordo com Martins, a transformação dos significados, ou seja, a ampliação destes por meio das internalizações ocorridas na marcha do desenvolvimento do pensamento, reflete-se diretamente no processo de evolução do pensamento “quando a sintaxe *do significado* transmuta-se em significado da palavra e, nesse processo, destaca-se a formação de conceitos” (MARTINS, 2013, p. 215).

Compreender o significado como unidade de análise de pensamento e linguagem, segundo Martins (2013), desvela as transformações na estrutura e na funcionalidade do pensamento. Nessa direção, essa autora explica-nos que, concomitantemente com a mudança dos significados, ocorre a alteração funcional da palavra “que se transforma em unidade com mudanças na formação da generalização”

(MARTINS, 2013, p. 216). Apoiando-se, para isso, nas investigações de Vigotski, destaca que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo as estruturas de generalização imprimem características específicas à formação de conceitos que condizem com três fases distintas do desenvolvimento do pensamento, sendo estas: a fase do pensamento sincrético, a do pensamento por complexos e a do pensamento conceitual.

A primeira fase é própria dos anos iniciais de vida. Nessa fase, afirma Martins (2013), pensamento e ação se identificam e, como consequência, o tratamento dispensado pela criança à realidade está subjugado às percepções e impressões sensíveis. A imagem psíquica da realidade resulta em uma imagem indiferenciada, posto que seja marcada pela indefinição do significado da palavra – fato este que a limita como signo na relação com a percepção sensível. Todavia, é nessa fase que a criança obtém “o domínio do aspecto denominativo da palavra” (MARTINS, 2013, p. 217) e, com isso, desenvolve a fala compreensível. Entretanto, essa autora destaca que “não existe correspondência entre os aspectos fásico e semântico da palavra. Ou seja, o domínio do aspecto externo, sonoro, da palavra em relação ao objeto não equivale ao domínio de seu aspecto interno, intelectual”.

Por não possuir conhecimentos reais acerca dos vínculos que marcam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas espontâneas, carentes de qualquer ordenação lógica. Sendo assim, o pensamento, nessa fase, combina elementos que não guardam qualquer relação objetiva entre si e, nesse sentido, caracteriza-se como um pensamento “sincrético” (MARTINS, 2013, p. 216); resultando, portanto, numa imagem subjetiva do mundo, que se apresenta como um mero “agrupamento” mental. Desse modo, segundo a ideia de Martins, a fala sincrética da criança é nada mais do que o reflexo de sua forma sincrética de pensamento.

O pensamento sincrético, afirma Martins (2013), compreende três etapas. A primeira caracteriza-se pelo modo de atuar sobre o objeto como por “ensaio e erro”, na segunda, surgem os primeiros agrupamentos, ainda sincréticos, mas que já levam em conta a contiguidade espacial e temporal entre seus elementos. Esses são os primeiros indícios de organização do campo perceptual. Apesar da ocorrência de “subagrupamentos” (MARTINS, 2013, p. 217) na imagem que inicialmente se apresentava difusa, a terceira etapa ainda ocorre apoiada nas conexões sincréticas.

Segundo essa autora, na fase seguinte, ou seja, no pensamento por complexos, as conexões subjetivas próprias ao pensamento sincrético, por agrupamentos, começam a ser substituídas por vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência

direta. Esse tipo de pensamento “adquire um grau superior de coerência e objetividade” (MARTINS, 2013, p. 218). Trata-se de uma fase longa, a qual “caracteriza a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o fim da adolescência, compreendendo, portanto, muitas variações funcionais e estruturais” (MARTINS, 2013,p. 217).

Os complexos, baseando-se na multiplicidade de vínculos existentes entre os objetos, estabelecem a união, ou melhor, a generalização entre os diferentes objetos, refletindo, assim, conexões práticas e causais. Nesse sentido, Martins destaca que, segundo Vigotski, “tais vínculos podem não ter nada entre si além de manifestações concretas exteriores” (MARTINS, 2013, p. 218). Como consequência, a relação que se estabelece entre cada elemento do complexo e o conjunto ocorrem por meio de diferentes estratégias de generalização, fato este que levou o autor a postular cinco tipos principais de complexo, os quais correspondem às etapas do desenvolvimento do pensamento por complexos; são eles, o complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos.

De acordo com Martins (2013), o primeiro tipo de complexo, o complexo associativo, opera por meio de conexões associativas entre traços comuns que a criança discrimina entre objetos, por exemplo: “cor, forma, dimensão etc” (MARTINS, 2013, p. 218). O traço reconhecido, pois, torna-se o núcleo do complexo associativo, em torno do qual todo o complexo é edificado. O complexo por coleção é assim denominado porque nele a formação dos complexos deriva de “atributos mutuamente complementares, formando um todo heterogêneo que se completa na composição de seus elementos instituintes”. Trata-se, no entanto de uma “complementaridade funcional”, pois os objetos incluídos nesse complexo não possuem os mesmos atributos. Essa é, segundo Martins (2013), a diferença concludente entre esse tipo de complexo e o tipo anterior.

A próxima fase é a do complexo por cadeia. Nesse complexo, “ocorre uma união dinâmica e sequencial em que cada objeto é incluído na cadeia em virtude de qualquer atributo associativo de caráter perceptivo-figurativo concreto” (MARTINS, 2013, p. 219). Esse complexo caracteriza-se por prescindir completamente de um núcleo estrutural, seja ele funcional ou associativo; de forma que, o primeiro elemento da cadeia pode apresentar uma total incongruência entre o primeiro e o último elemento da cadeia – “por exemplo: árvore, pássaro, céu, nuvem, avião etc” – tornando-se difuso e caracterizando-se, pois, por ligações extremamente variáveis.

A característica difusa apresentada já no complexo por cadeia é a marca da próxima etapa. Os complexos difusos, entretanto, avançam em relação às fases anteriores, posto que “as generalizações criadas pelo pensamento da criança ultrapassam a exclusividade das esferas do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, tratam-se de relações de ‘segunda ordem’” (MARTINS, 2013, p. 219). Assim como os complexos que o antecedem, o complexo difuso também é pautado pelas relações visuais concretas, porém, esse complexo associa livremente aspectos estranhos ao conhecimento prático da criança, os quais muitas vezes estão baseados em falsas qualidades. Devemos ressaltar que, segundo Martins (2013), o que frequentemente é tomado por “uma rica imaginação” infantil, não passa de “manifestações do pensamento por complexos-difusos” (MARTINS, 2013, p. 219).

Os pseudoconceitos são a última etapa do desenvolvimento do pensamento por complexos. Formados por generalizações que em sua aparência externa assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, os pseudoconceitos são assim denominados por Vigotski, pois, a despeito dessa semelhança aparente, na essência originam uma estrutura diferente, a qual se identifica com a estrutura própria dos complexos. Porém, Martins (2013) afirma que, segundo os estudos de Vigotski, nos pseudoconceitos o próprio complexo apresenta-se como um equivalente funcional do conceito, fato este que faz com que na comunicação verbal entre a criança e o adulto, a diferença entre complexo e conceito revele-se aparentemente inexistente. Nesse sentido, essa autora observa que: “Diferentemente das demais formas de complexos, na base da formação dos pseudoconceitos não estão postas relações que a criança estabelece de modo relativamente livre, mas relações que ela constrói levando em conta a palavra dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, identifica-se com os conceitos usuais da língua que aprende a dominar” (MARTINS, 2013, p. 220).

A despeito desta etapa resultar em um grande avanço, a lógica interna dos pseudoconceitos ainda se encontra vinculada aos traços visíveis e concretos do objeto. E, desse modo, embora possa parecer que a criança domine “o conceito” (MARTINS, 2013, p. 220), pensar por pseudoconceitos não traduz o completo exercício do pensamento abstrato, pois “as generalizações presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança”. O domínio verbal, segundo essa autora, é anterior ao domínio do conteúdo interno do conceito, sendo assim, atua com certa independência desse conteúdo na mediação com a realidade. O processo de superação

dessa condição, ou seja, da superação dos conceitos potenciais (pseudoconceitos) em direção aos conceitos propriamente ditos – os *verdadeiros conceitos* – depende da construção de abstrações elaboradas a partir da generalização dos predicados essenciais dos conceitos potenciais. Processo esse que, segundo Martins (2013), resulta no *verdadeiro ato de pensamento*.

De acordo com os estudos dessa autora, quando sintetizadas, essas operações mentais formam o conteúdo do pensamento que possibilita generalizações cada vez mais complexas ao mesmo tempo em que ocorre o aprimoramento da função simbólica da linguagem. Nas palavras de Martins (2013):

A superação dessa condição, o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos, resulta do ato real do pensamento por via das operações racionais, fundamentalmente por meio de análises e sínteses cada vez mais elaboradas. Nesse processo urge que a criança construa abstrações elaborando generalizações dos atributos essenciais dos conceitos potenciais, tomando-os, cada vez mais, por superação de sua experiência concreta. A síntese resultante dessas operações mentais, tornando-se conteúdo do pensamento, possibilita generalizações em graus sucessivos de complexidade, com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem. A intersecção entre esses aspectos, por sua vez, demanda um longo percurso que se estende, segundo Vigotski, até a adolescência, quando então o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, atinge seu mais alto grau de abstração. (MARTINS, 2013, p. 220)

Essa afirmação indica que a superação dos pseudoconceitos em direção à formação de conceitos demanda um longo processo de aprendizagem até chegar à idade de transição, quando o pensamento conquista realmente sua possibilidade de operar por meio dos verdadeiros conceitos. Nesse sentido, essa autora afirma que, ao alcançar esse nível de desenvolvimento, juntamente com todas as demais funções psíquicas, “o pensamento por conceitos torna-se o guia das transformações mais decisivas do psiquismo e, por conseguinte, da personalidade do indivíduo” (MARTINS, 2013, p. 221).

No entanto, Martins, apoiada nas constatações de Vigotski, destaca o fato de que, esse autor “deixa claro o altíssimo grau de dependência desse processo em relação às condições objetivas de vida e educação, isto é, de apropriação dos produtos culturais simbólicos, diferenciando, inclusive, o papel da formação de conceitos espontâneos, não científicos, e dos conceitos científicos, escolares, no referido desenvolvimento”. Seguindo por essa direção, ressalta que os apontamentos de Vigotski sobre a formação dos conceitos são claros ao assegurar a superioridade dos conceitos científicos em

relação aos conceitos espontâneos, salientando, assim, a preponderância da educação escolar dos conteúdos científicos, “uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida dos indivíduos” (MARTINS, 2013, p. 221).

A ampliação psíquica que se apresenta por meio do conceito, portanto, aponta a possibilidade de os indivíduos alçarem patamares elaborados de representação do mundo, à medida que conferem um ordenamento lógico na imagem subjetiva da realidade objetiva. Para Vigotski (2013a), porém, operar com um conceito consiste em operar com um sistema extremamente amplo e complexo. Nessa direção, Vigotski (2012b, p.162) afirma que a criança em idade escolar apresenta um sincretismo verbal a partir do qual executa a tarefa de unir como um todo os processos da linguagem e os processos da ação prática. Segundo sua afirmação: “Vemos que o conceito é um sistema de apreciações, reduzidas a uma determinada conexão regular. Quando operamos com cada concepção em separado, o essencial consiste em que de uma só vez o fazemos com todo um sistema” (VIGOTSKI, 2013, p. 83). A idade de transição é, segundo esse autor, “a idade de estruturação da concepção de mundo, da personalidade, da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo”. Nessa direção, o pensamento por conceitos é a base da qual depende essa estruturação. O conceito apresenta uma unidade de forma e conteúdo que permite ao homem elaborar, em um sistema de conceitos, toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo e a realidade, tanto externa, quanto interna.

O conceito, segundo Vigotski (2012 b) é a unidade, ou seja, a ação mais simples pela qual o intelecto opera. É, pois, do conjunto dessas unidades que se forma o conteúdo do pensamento na idade de transição. Aprofundando suas investigações sobre a formação do pensamento por conceitos na adolescência, Vigotski atesta, sobretudo, a existência da unidade entre conteúdo e forma do conceito. A função de formação de conceitos possibilita ao pensamento a posse concomitante de conteúdos totalmente novos quanto a sua estrutura que apresentam novas formas de sintetização, amplitude e profundidade da realidade que reflete. Dessa maneira, ao adquirir novos conceitos, o conteúdo do pensamento se enriquece e adquire novas formas.

Referindo-se à análise do desenvolvimento do sistema conceitual, Vigotski (2012b) aponta para um grande equívoco metodológico presente na psicologia

tradicional, que consiste em uma contradição inerente ao fato de reconhecerem a existência de profundas transformações no conteúdo do pensamento do adolescente e, ao mesmo tempo, negarem a ocorrência de qualquer transformação essencial na evolução de suas operações intelectuais. Essa contradição cria um abismo intransponível, uma ruptura entre as transformações no desenvolvimento do conteúdo e a forma do pensamento. De acordo com esse autor, somente a introdução da teoria sobre as “formas superiores de conduta” (VIGOTSKI, 2012b, p. 57) como produto da evolução histórica, ou seja, do processo histórico do desenvolvimento das funções psicológicas superiores é capaz de criar um caminho para a compreensão da ontogênese da conduta; usando para isso o estudo da dinâmica entre a forma e o conteúdo do pensamento em sua unidade dialética. Segundo Vigotski (2012b):

De fato, toda investigação realmente profunda nos ensina a reconhecer a unidade e indissolubilidade entre forma e conteúdo, da estrutura e da função, nos ensina que cada passo novo no desenvolvimento do conteúdo do pensamento está inseparavelmente unido também com a aquisição de novos mecanismos de conduta, com o passo a uma etapa superior de operações intelectuais. (VIGOTSKI, 2012b, p. 54)

Nesse sentido, um determinado conteúdo só pode ser efetivamente representado com o auxílio de formas que o viabilizem. Para esclarecer essa ideia, Vigotski (2012b) recorre a um exemplo explicativo sobre a unidade dialética entre forma e conteúdo que aqui reproduzimos:

Por exemplo, o conteúdo dos nossos sonhos não pode ser adequadamente representado em formas de pensamento lógico, em formas de nexos e relações lógicas, está indissolivelmente ligado a suas correspondentes formas ou modos de pensar antigos, primitivos, arcaicos. E vice-versa, o conteúdo de uma ou outra ciência, a assimilação de um sistema complexo, o domínio da álgebra moderna, por exemplo, não somente pressupõe dotar de um conteúdo correspondente a aquelas formas já existentes em uma criança de três anos: um conteúdo novo não pode surgir sem formas novas. A unidade dialética de forma e conteúdo na evolução do pensamento é o princípio e o fim da moderna teoria científica da linguagem e do pensamento. (VIGOTSKI, 2012b, p. 54)

Destarte, Vigotski (2012b) afirma que o pensamento por conceitos é uma formação qualitativamente nova, uma nova forma de conduta, uma “atividade peculiar”

(VIGOTSKI, 2012b, p. 60) que não pode ser reduzida aos processos mais elementares próprios do desenvolvimento infantil. Ele instala “um novo *modus operandi*” (VIGOTSKI, 2012b, p.61) que introduz uma nova tarefa ao sistema de funções intelectuais, tarefa esta que se diferencia das demais tanto pela forma de sua atividade como por sua composição e estrutura. Sendo assim, devemos ressaltar o fato exposto pelo autor, de que “a formação de conceitos reestrutura todo o conteúdo do pensamento” (VIGOTSKI, 2012b, p. 63), enfatizando, sobretudo, que conteúdo e forma condicionam-se reciprocamente.

Esse autor refere-se, desse modo, àquele conteúdo do pensamento que é internalizado pela criança e se torna parte orgânica dos diversos sistemas de sua conduta e de sua personalidade, aquele que lhe possibilita o desenvolvimento como “o verdadeiro conteúdo” (VIGOTSKI, 2012b, p. 63); posto que os traços puramente aparentes do objeto do pensamento não são capazes de promover tal desenvolvimento. O novo conteúdo que surge no adolescente inicialmente ocorria no plano exterior das relações da criança; constituído por todos os sistemas de convicções, concepções de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinações, ideias, determinados esquemas do pensamento, que na idade de transição, transmutam-se ao interior do adolescente. Esse novo conteúdo do pensamento do adolescente exige-lhe agora uma série de tarefas, “lhe impele a novas formas de atividade, a novas formas de combinação das funções elementares a novos modos de pensamento” (VIGOTSKI, 2012b, p. 64). Segundo Vigotski (2012b): “O passo ao pensamento por conceito abre ante o adolescente o mundo da consciência social objetiva, o mundo da ideologia social”, e isso só poderá ser compreendido se não perdermos de vista a intervinculação entre a evolução do conteúdo e a evolução das formas do pensamento.

De acordo com Vigotski (2012b) a autoconsciência não é dada ao sujeito desde o início de seu desenvolvimento, a criança pequena desenvolve-a lentamente, sendo que o desenvolvimento do pensamento é condição essencial para que isso ocorra. Somente na idade de transição, portanto, junto com a formação de conceitos é que se dá o avanço em direção à autocompreensão (reflexão sobre si mesmo), o desenvolvimento e estruturação da consciência. Dessa forma, esse autor assegura que é correto afirmarmos que a compreensão e ordenação da realidade, tanto interna quanto externa, dependem do pensamento por conceitos. Consequentemente, a liberdade e a intencionalidade dependem diretamente do grau de desenvolvimento da autoconsciência. Segundo as palavras de Vigotski (2012b):

Quando se estuda o reflexo, sem considera-lo em movimento, pode-se dizer que se uma ou outra operação, por exemplo, a linguagem ou a consciência, reflete algum processo que se desenvolva objetivamente, nesse caso a linguagem não pode cumprir nenhuma função essencial, já que o reflexo em um espelho não pode modificar o destino do objeto refletido. Mas se tomamos um fenômeno em desenvolvimento, veremos que graças ao reflexo dos nexos objetivos refletidos e, em particular, ao autorreflexo da prática humana no pensamento verbal do ser humano, surge sua autoconsciência e sua possibilidade de dirigir conscientemente suas ações. (VIGOTSKI, 2012b, p. 164)

Nesse sentido, apoiados em Vigotski (2012b), podemos afirmar que o pensamento por conceitos é um elemento fundamental do desenvolvimento da personalidade e de sua relação com o mundo que a rodeia. Essa constatação leva-nos, portanto, a sustentar a hipótese de que a relação de condicionalidade existente entre os processos educativos – e dentre eles, no sentido proposto, sobrepõe-se o processo de educação escolar – e a formação do autodomínio dos processos funcionais psíquicos superiores pode corroborar para a promoção da saúde.

Segundo os estudos desse autor, é na idade de transição que as funções psicológicas evoluem no interior de um sistema interiormente coerente, o qual se subordina a uma lei organizadora, proveniente da formação de conceitos. Essa formação determina um estreito vínculo entre as imagens representadas, que se traduz pela “recíproca inter-relação e transferência dos conceitos, que é um reflexo da recíproca transferência e vinculação dos fenômenos da realidade” (VIGOTSKI, 2012 b, p. 71). Nesse sentido, todo conceito forma-se relacionado àqueles pré-existentes inserindo-se em um sistema de conceitos anteriormente conhecidos, ampliando-os. Assim, o pensamento por conceitos promove o desvelamento dos profundos nexos que estão ocultos na realidade, pois permite conhecer as leis que a regem e, ao mesmo tempo, possibilita organizar o mundo que se percebe por meio de relações lógicas. A formação de conceitos, mediada pelos avanços da linguagem, promove a ampliação e o aprofundamento da visão de mundo do sujeito, aumentando a probabilidade de um maior grau de fidedignidade do reflexo psíquico da realidade. Sendo assim, segundo Vigotski:

A linguagem é um meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade. A palavra, portadora do conceito é, segundo a correta opinião de um autor, a verdadeira teoria do objeto ao qual se refere; o geral, nesse caso, serve de lei ao particular. Ao conhecer com a ajuda das palavras, que são signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem

descobre no mundo visível para ele as leis e os nexos que contém. (VIGOTSKI, 2012b, p. 71)

Em seus estudos sobre o problema da consciência, Vigotski (2013, p 121), num sentido contrário ao apresentado pela psicologia atomista e afirmando a ideia de unidade sistêmica, postula que “a consciência é desde o início algo integral” (VIGOTSKI, 2013, p. 121). Ele afirma que para explicar qualquer mudança interfuncional temos que tomar a mudança da consciência em seu conjunto, levando em conta que o signo, que é a base das operações da consciência humana, modifica as relações interfuncionais. No sentido de reafirmar o psiquismo humano como um sistema dinâmico que evolui na medida da complexificação do emprego de signos, o autor afirma que o significado da palavra se altera qualitativamente, e ao se ampliar na consciência ele modifica todas as relações e todos os processos. O que se coloca no centro da questão é a ampliação do próprio significado da palavra, em função da transformação que a sua evolução provocou na consciência. Segundo a análise de Martins (2013, p. 72), o signo se alia à imagem do objeto na consciência e dessa maneira modifica radicalmente a qualidade da imagem psíquica que o homem constrói, sendo essa a principal diferença entre o psiquismo animal e o humano. Esse processo de transformação de imagem em signo, por seu turno, envolve todas as funções psíquicas.

Nessa direção, Vigotski aponta para o fato que a comunicação e a generalização são duas funções dos signos que caracterizam uma faceta interna da ação mediada, posto que a própria a comunicação exige a generalização. Para esse autor, o significado é dado socialmente pelos traços categoriais constantes do objeto e que, quando generalizados, os processos de conscientização conquistam novas significações. Nas palavras do autor:

O significado da palavra não é permanente, evolui com o desenvolvimento da criança. Varia também quando mudam as formas de funcionamento do pensamento. Não é uma formação estática, mas sim dinâmica. A variabilidade do significado só se pode determinar quando se reconhece corretamente a natureza do próprio significado. Essa natureza se manifesta na generalização que constitui o conteúdo da cada palavra, seu fundamento e sua essência; toda palavra é uma generalização. (VIGOTSKI, 2001, p. 295)

Vigotski (2013), então, considera que a consciência em seu conjunto tem uma estrutura semântica, ou seja, sua estrutura engendra características, valores e sentidos do objeto refletido que se organizam em direção ao mundo exterior. O autor adverte que o

significado aplica-se não somente ao pensamento, mas relaciona-se com todo o sistema de funções, isto é, com toda a consciência.

De acordo com Vigotski (2013, p. 83), o conceito é um sistema de apreciações agrupadas em uma determinada conexão regular, isto quer dizer que ao operar com cada conceito, operamos com todo um sistema. A criança ainda não é totalmente apta a operar com o conceito como sistema, pois domina os elementos que integram o conceito em separado, dado que não corrobora o domínio da síntese na qual o conceito atua como um sistema único. Segundo esse autor, a forma mais simples de generalização possibilita a consciência do objeto não como se existisse individualmente, mas como uma conexão regular, como subordinado a uma determinada lei. Somente na idade de transição a criança supera essa condição, passando a pensar por “*verdadeiros*” conceitos. De acordo com esse autor é, portanto, durante a adolescência que se completa a formação de todos os sistemas funcionais, abrindo as possibilidades máximas de seus alcances.

Devemos levar em consideração, entretanto, que essa formação guarda uma relação direta com a qualidade dos processos educativos vivenciados pela criança ao longo de sua vida. Reafirmamos então, nesse sentido, que é papel dos processos educativos – principalmente da educação escolar – nos quais a criança está inserida, possibilitar que ela chegue à idade de transição com um determinado sistema já preparado, uma determinada forma de pensar. Portanto, o ensino de conceitos não limita, em absoluto, o conteúdo final a ser alcançado. Muito pelo contrário, segundo a definição de conceitos descrita logo acima – assumida por Vigotski (2013) – esse conteúdo só poderá ser limitado por um processo educativo insuficiente.

A formação de conceitos, além do conhecimento e da compreensão acerca da realidade objetiva, cria bases para a autocompreensão, o que caracteriza uma propriedade essencial do homem. Somente por meio da formação de conceitos é que o sujeito pode desenvolver a autopercepção e o conhecimento da sua própria realidade interna. Segundo Vigotski (2012b), a autoconsciência segue lentamente o desenvolvimento do pensamento, sendo que, somente na adolescência, dependendo para isso da formação dos conceitos, avança para a autocompreensão, desenvolvimento e estruturação da consciência como autoconsciência. São as conexões desenvolvidas sobre a base da autoconsciência que permitem ao homem relacionar conscientemente uma função com outra.

O fato de compreendermos o processo de desenvolvimento do sistema funcional e sua formalização na idade de transição, baseados nas ideias postuladas por Vigotski, indica-nos uma direção a respeito do entendimento da relação saúde/adoecimento em relação a esse processo. Nesse sentido, Vigotski (2013, p 88) explica que o processo de desenvolvimento do sistema conceitual na idade de transição tem importância central no ordenamento da consciência. Tendo em vista que a idade de transição opera diretamente na solidificação do sistema psíquico, à inexistência ou insuficiência da referida solidificação é relacionada por Vigotski. Destarte, faz-se necessária a reflexão sobre a importância da unidade afetivo-cognitiva para a compreensão tanto do processo de desenvolvimento, quanto de desestruturação do sistema psíquico, e de sua relação com a qualidade dos processos educativos.

3.1.2 A importância da unidade afetivo-cognitiva para o binômio saúde-adoecimento

Tomando a esquizofrenia como exemplo de um processo extremado de desagregação do sistema psíquico, Vigotski demonstra em seus estudos que, mesmo apresentando uma ampla diversidade de formas de manifestação, a esquizofrenia é proveniente de uma única base, um processo interno capaz de explicar seu mecanismo de funcionamento. Segundo esse autor, o primeiro processo que se desintegra na esquizofrenia é a formação de conceitos, dado que se faz acompanhado da desarticulação das funções que lhe conferem sustentação. A esquizofrenia se caracteriza pela inaptidão afetiva e irascibilidade, de forma que, quando a vida emocional se empobrece, todo o pensamento do esquizofrênico passa a ser regido, contraditoriamente, por seus afetos. Trata-se de uma mudança na correlação entre a vida intelectual e afetiva.

O que caracteriza a esquizofrenia, segundo esse autor, é o fato de, a despeito das funções em si mesmas manterem-se preservadas, haver uma decomposição, uma desintegração do sistema funcional que aparece em certas circunstâncias. Em seus estudos, Vigotski (2013) refere-se à teoria de Blondel sobre as variações patológicas na vida afetiva, que explica tais patologias como produtos de desintegrações dos sistemas complexos formados sob condições de apropriação da cultura – justamente aqueles sistemas que têm origem social. Segundo ele:

A essência dessa teoria vem a consistir no seguinte: Quando se manifesta um processo psicológico alterado (especialmente se não há imbecilidade), o que ocorre é antes de tudo a desintegração dos sistemas complexos conseguidos como resultado da vida coletiva, a desintegração daqueles sistemas de mais recente formação. As ideias e os sentimentos permanecem invariáveis, mas todos perdem as funções que desempenhavam no sistema complexo. (VIGOTSKI, 2013, p. 86)

Trata-se, portanto, de uma disjunção na unidade afetivo-racional que caracteriza o sistema psíquico, sobre o qual se firma a imagem subjetiva da realidade objetiva, cuja tarefa consiste na orientação, objetiva e subjetiva, do indivíduo na realidade concreta (MARTINS, 2013).

Referindo-se a essa questão, Vigotski (2013, p. 87) afirma que “no processo do desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade como à consciência da realidade”. Segundo ele, em anuência com a filosofia spinosiana, o homem tem poder sobre os afetos, pois a razão humana pode alterar a ordem das conexões das emoções e fazer com que elas entrem em concordância com a ordem e as conexões ditadas pela razão.

Para Vigotski, o desenvolvimento das conexões iniciais dos afetos e das emoções caracteriza-se essencialmente pela alteração das conexões iniciais que a produziram, o que resulta no surgimento de uma nova ordem e novas conexões. Nesse sentido, Vigotski (2013, p. 87) confirma a assertiva spinosiana assegurando que “o conhecimento de nosso afeto altera-o, transformando-o de um estado passivo em outro ativo”. Em outras palavras, o desenvolvimento do pensamento conceitual corrobora o autodomínio do comportamento, permitindo ao homem um alcance maior no controle do afeto que antes o dominava.

Dessa maneira, os afetos atuam num complexo sistema com nossos conceitos. As emoções complexas são consequência da vida histórica e se desenvolvem por uma combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções. Nessa direção, o autor nos apresenta o seguinte exemplo a fim explicitar as dinâmicas e complexas combinações próprias do processo de humanização das emoções:

[...] quem não sabe que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos de fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre o mesmo, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos, apesar de que ele representa

indubitavelmente certo radical biológico, em virtude do qual surge esta emoção. (VIGOTSKI, 2013, p. 87)

Portanto, são esses sistemas que se desintegram na consciência no processo de adoecimento. No caso da esquizofrenia estudada por Vigotski (2001), os afetos separam-se do restante das funções que compõem o sistema e passam a atuar à sua margem ou, pelo contrário, os afetos passam a modificar o pensamento, passando a dominá-lo, a colocá-lo a serviço de suas necessidades emocionais. Dito de outra forma, do mesmo modo que se formam as sínteses entre as funções ao longo da idade de transição, na esquizofrenia elas se desintegram provocando a alteração dos sistemas complexos e provocando assim a regressão dos afetos ao estado primitivo inicial. Ao perderem suas conexões com o pensamento, os afetos se autonomizam e passam a gerir os comportamentos do indivíduo, não obstante sua incapacidade para orientá-los logicamente na realidade objetiva.

De acordo com Martins (2013, p. 259), “para Vigotski (2001,2004), Leontiev (1978b) e Bozhovich (1981) o afeto corresponde a processos emocionais relacionados às necessidades e às atividades que opõem à passividade ou indiferença do sujeito em face do objeto, compreendendo estados dinâmicos de caráter profundo e prolongado, podendo tanto orientar quanto desorganizar o comportamento”. Segundo essa autora, pela perspectiva sistêmica dispensada pela psicologia histórico-cultural ao psiquismo, “a unidade afetivo-cognitiva é inerente à atividade humana” (MARTINS, 2013, p. 242).

Martins (2013, p. 242) atenta para o fato de que para compreendermos o psiquismo como imagem subjetiva da realidade, devemos antes compreender os “meios” pelos quais essa imagem se define, ou melhor dizendo, devemos considerar “os processos psíquicos que conferem existência objetiva ao reflexo da realidade na consciência”. Por sua vez, observa a autora, essa compreensão tem sua base fincada “na relação ativa sujeito –objeto, posto requerer o esclarecimento da dinâmica pela qual o objeto, existente fora e independentemente da consciência do sujeito, conquista, também, uma existência subjetiva”.

Nessa direção, Martins (2013, p. 242) ressalta o fato de a existência subjetiva possuir correspondência objetiva, de modos que, se assim não ocorresse, a imagem subjetiva não seria capaz de orientar o homem nas condições objetivas que sustentam sua vida. Sendo assim, deve haver o maior grau de adequação entre a imagem e o objeto que reflete ou pretende refletir, ou seja, é necessário que haja fidedignidade da imagem. Chamamos a atenção, entretanto, para o fato destacado por Martins (2013) de que essa

correspondência não se realiza como um processo mecânico, pois, “a imagem não é uma “cópia” mecânica do real”!

Faz-se importante ressaltar que, segundo essa autora, a imagem resulta de um processo de internalização que promove a representação do objeto, e não sua “mimese figurativa”, de forma a possibilitar que “a imagem passe a ocupar o lugar do objeto, compondo a subjetividade do indivíduo”; e, nessa mesma direção, Martins (2013, p. 242) enfatiza que, para representar algo, deve-se, primeiro, conhecer esse algo. Essa autora assevera que “a internalização seja, em última instância, a apropriação de signos, de significados”, e, portanto, “a fidelidade da representação é dado conquistado pela mediação de signos, pressupondo os domínios objetivos, reais e concretos do sujeito sobre o objeto”.

No entanto, devemos atentar para o fato exposto por Martins (2013, p. 243) de que, assim como está posta, essa dinâmica ainda não representa todo o processo de internalização, tendo em vista que nenhuma imagem se firma sem que haja uma relação particular entre sujeito e objeto. Nesse sentido, ela explica que como primeira condição para a instituição da imagem temos a condição de que o objeto deva afetar o sujeito, refletindo, assim, “além das propriedades objetivas do objeto, as singularidades da relação do sujeito com ele”. Portanto, entendemos, pelo exposto, “a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes *afetivos*”.

Destarte, entender a dialética entre os processos cognitivos e afetivos – como opostos interiores um ao outro, e não como processos dicotômicos – é requisito metodológico para a compreensão da atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, e, conseqüentemente, o primeiro passo para o estudo materialista histórico-dialético das emoções e sentimentos. A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro (p.243-244).

Segundo Martins (2013), a perspectiva sistêmica defendida por Vigotski em relação a todos os processos funcionais, aponta para o fato de que o sistema de conceitos abarca os sentimentos e vice-versa. Os sentimentos são vividos como juízos, e assim, mantém uma certa relação com o pensamento, na mesma proporção em que o próprio pensamento, em diferentes graus, não prescindir do sentimento.

Devemos ressaltar o fato de que, segundo Martins (2013, p. 258), os estados emocionais advêm da atividade mediada (atividade humana) e, nesse sentido, tais estados são determinados pelas mediações que lhes imprimem a base; e, por esse motivo, “o curso do desenvolvimento e da expressão dos estados emocionais pressupõe inúmeras mudanças, cujas particularidades qualitativas dependem de condições ou circunstâncias concretas”.

De acordo com essa autora, Vigotski e Leontiev coadunam-se ao destacar que o desenvolvimento do pensamento e da consciência nutre a formação dos estados emocionais e, da mesma forma, esses autores voltam-se para o fato de que “as emoções humanas acompanham positivamente o processo de humanização”, assim contradizendo a concepção clássica das emoções como “núcleo fossilizado, “rudimentos arcaicos da existência humana” (MARTINS, 2013, p. 258).

Destarte, Martins (2013, p. 259) conclui que, o ato do homem reagir diante dos objetos e fenômenos da realidade é condição primária da construção do reflexo destes. Entretanto, a autora dá ênfase ao fato de que, essa reação ocorre em conformidade com a mobilização de todo o sistema psicológico, uma vez que o indivíduo reage ao mundo por sensações, percepções, atenção, memorização, pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos. É, portanto, o produto dessa “amalgama” que “afeta o indivíduo de diferentes modos, e em diferentes graus, na dependência dos quais ele institui suas vivências”¹² (MARTINS, 2013, p. 259).

Nessa direção, algumas vivências serão superficiais e casuais, porém, outras transmutarão a atitude do sujeito frente ao objeto, sofrendo assim uma mudança provocada pelo “tono reativo” definido pelo próprio objeto. Essas últimas são consideradas pela autora “*vivências afetivas*” (MARTINS, 2013, p. 259). No entanto, explica MARTINS (2013, p. 260), essa mudança é o saldo de uma série de fatores que encerram “a circunstância imediata do confronto com o objeto, o seu significado, os motivos e fins da atividade que o envolve, as implicações de seu resultado na vida da pessoa etc”.

¹² Martins (2013, p. 259), define “vivência” como o “experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado na forma de imagem subjetiva”. Segundo ela, a vida do indivíduo é composta por uma infinidade de vivências que se distinguem em intensidade e diversidade de papéis que desempenham na história (vida) do sujeito. A questão da unidade afetivo-cognitiva demanda a compreensão da dinâmica interna da atividade humana, e, nesse sentido, compreender as vivências subjetivas exige o entendimento da unidade atividade-consciência e da atividade como gênese dos motivos, questões essas que se encontram analisadas nos itens 2.2.1 e 2.2.2 deste trabalho.

Portanto, segundo Martins (2013, p. 260), situar a emoção e o sentimento no plano da vivência afetiva corrobora a compreensão da natureza social de ambos, levando-se em conta que “a vivência será sempre de um ser social”. Nessa direção, é importante considera-las “unidas na atividade humana” posto que os sentimentos atribuem conteúdo às emoções, e estas imprimem aos sentimentos seu acento afetivo. Assim sendo, as vivências afetivas constituem-se por um sistema de sinais instaurado “por marcas da experiência que se conservam como parâmetros, como modelos na memória em razão de seus matizes emocionais”.

A qualidade desses matizes é atribuída por Martins (2013, p. 260) tanto às modificações fisiológicas de bem-estar ou mal-estar induzidas por certos tipos de estimulações fisiológicas, quanto da relação direta entre os motivos da atividade e seus resultados para o indivíduo; de modos que, esses matizes possuem componentes tanto orgânicos, quanto psicológicos. Segundo ela, “as sensações emocionais, essencialmente caracterizadas pelas impressões associadas ao bem estar ou ao mal-estar são, portanto, sensações. Como tal, mobilizam-se por estímulos específicos, por elementos ou propriedades isoladas dos objetos e fenômenos” (MARTINS, 2013, 261).

As emoções, conforme explica essa mesma autora, mobilizam-se por qualidades isoladas dos objetos e fenômenos; e, esse fato concede-lhes duas características básicas. A primeira diz respeito à irracionalidade da forma pela qual se expressam, e, a segunda, refere-se à transitoriedade da comoção emocional; posto que essa transitoriedade apresenta-se assentada tanto na base biológica, quanto psicológicas dos dispositivos afetivos.

Pela dimensão biológica, quando o organismo vivencia um estado de intensidade emocional profunda, tende a retornar - em sua busca neurovegetativa pela preservação. No caso de uma vivência prolongada desse estado, segundo Martins (2013), sem conseguir retornar ao seu equilíbrio funcional, o organismo estará subjugado às condições de alterações psicofísicas e às tensões delas decorrentes; condições essas, constituintes do estresse. Na dimensão psicológica, o psiquismo penderá ao funcionamento sistêmico como base do comportamento, em atendimento às mediações que lhe forem correspondentes. Nas palavras de Martins (2013):

A primeira diz respeito à sua irracionalidade imediata, ou seja, ao fato de se expressarem de maneira alheia à volição e de avaliações que sintetizem as várias características do contexto do qual emergem. [...] A segunda

característica, que mantém íntima dependência da primeira, refere-se à transitoriedade da comoção emocional, ou seja, seu caráter é intenso e profundo, porém, circunstancial. Essa transitoriedade assenta-se na radicalidade biológica e psicológica dos mecanismos afetivos. Do ponto de vista biológico, o organismo tenderá ao retorno do equilíbrio funcional, tratando-se, no caso, de uma tendência neurovegetativa de preservação orgânica. A ausência desse retorno, isto é, a vivência prolongada desse estado de alterações psicofísicas e de decorrente tensão é uma das condições que engendram o estresse. Do ponto de vista psicológico, o psiquismo tenderá ao funcionamento sistêmico, representado pela plurifuncionalidade psíquica como esteio do comportamento e, nessa direção, do atendimento às mediações que lhe correspondem (MARTINS, 2013, p. 262-263).

É bastante significativo para esse estudo - que visa a compreensão do binômio saúde-adoecimento - ressaltar tal proposição de Martins (2013, p. 263); nesse sentido, destacamos, ainda, sua afirmação de que, “psicologicamente, o equilíbrio funcional se identifica com a superação da captação isolada e, conseqüentemente, com a unidade psíquica interfuncional”. Em vista disso, a proposição dessa autora vai de encontro à tese de Vigotski (2013) que afirma a equivalência entre o adoecimento mental e a *desintegração do sistema psíquico*, que se manifesta pela mudança de nexos entre as funções psíquicas, que, a despeito de se conservarem isoladamente intactas, deixam de desempenhar seu papel no interior desse sistema.

A ideia dos sistemas psicológicos apresentada por Vigotski (2013, p. 88) – não daqueles sistemas que surgem da conexão direta entre as funções tal como se apresentam no desenvolvimento cerebral, mas dos sistemas funcionais complexos, historicamente formados – é a “chave” para a compreensão tanto do desenvolvimento e da construção dos processos psíquicos, quanto de sua desintegração. Nesse sentido, é de extrema relevância que atentemos para o fato de que os sistemas aos quais Vigotski se refere possuem origem social, ou seja, os sistemas psicológicos são reflexos do *lugar social* ocupado pelo sujeito “e se caracterizam pela transposição das relações coletivas para o interior da personalidade”. O que significa que, de acordo com esse autor, a desintegração dos sistemas de personalidade construídos socialmente é uma característica da desintegração das relações externas, interpsicológicas.

A despeito de afirmar que tais sistemas possuem origem social, Vigotski (2013) assevera que não é por essa razão que devemos nos esquecer de que todo sistema psicológico complexo possui um substrato biológico, ou seja, possui uma estrutura

cerebral. Com isso, não quer dizer que as funções psicológicas superiores possuam uma localização no cérebro nem que independam dele, chamando-nos a atenção para a unidade dialética entre matéria e ideia. O autor assegura, pois, que “o cérebro encerra enormes possibilidades para a aparição de novos sistemas” (VIGOTSKI, 2013, p. 89). Sendo assim, afirma que o conceito de sistemas psicológicos permite-nos produzir uma ideia mais coerente a respeito das complexas conexões reais que existem entre o cérebro e os sistemas psicológicos culturalmente formados.

De acordo com Vigotski (2012b, p. 117), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição “revela com grande precisão” as leis fundamentais que caracterizam os processos de desenvolvimento do sistema nervoso e da conduta. Segundo esse autor, na medida em que os centros ou estruturas superiores se desenvolvem, os centros ou estruturas inferiores cedem uma parte essencial de suas antigas funções para essas novas formações. O que significa dizer que as estruturas inferiores transferem suas funções para as instâncias superiores, as quais passam a desempenhar as tarefas de adaptação que em etapas anteriores de desenvolvimento, correspondiam aos centros ou funções inferiores. Os centros inferiores não deixam de existir ou se anulam, nesse processo eles se tornam subordinados aos superiores (historicamente mais recentes) e, nesse sentido, não podem ser estudados em separado, a não ser que o sistema nervoso apresente algum dano. Nessa direção, segundo os estudos de Vigotski, em alguns casos, quando uma atividade da instância superior se debilita, a instância inferior, mais próxima a ela, se independe e passa a atuar de acordo com suas próprias leis primitivas.

Destarte, destacamos que esse autor observa uma grande coerência entre a história do desenvolvimento das funções psíquicas – em especial todo o desenvolvimento psíquico na idade de transição – e as leis fundamentais no desenvolvimento do sistema nervoso, a saber: “conservação dos centros inferiores como níveis separados, direção das funções aos centros superiores e emancipação dos centros inferiores em caso de enfermidade” (VIGOTSKI, 2012b, p. 117). Para esse autor, o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico na idade de transição é a mudança da estrutura psicológica da personalidade do adolescente. Nesse período do desenvolvimento as funções superiores se estruturam à medida que se formam novas e complexas combinações entre as funções elementares mediante a aparição das sínteses complexas. Nessa direção, tal desenvolvimento é regido por leis totalmente diferentes das inferiores ou elementares, seu desenvolvimento, portanto, não transcorre

paralelamente ao desenvolvimento do cérebro. Trata-se de um processo complexo, pertencente a outro tipo de evolução psíquica – produto do desenvolvimento histórico do comportamento – que origina uma “estrutura psicológica totalmente independente, de sólida unidade, irreduzível a seus elementos. Esta lei de independência das sínteses superiores constitui a lei neurobiológica essencial e pode observar-se a partir dos processos reflexos mais simples até a formação de abstrações no pensamento e na linguagem” (VIGOTSKI, 2012b, p. 218).

Segundo Vigotski (2012b), somente o estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores como produto de tal síntese, permite-nos entender corretamente que, durante a adolescência (início da maturação sexual), as funções superiores surgem sobre a base das funções elementares e representam uma determinada e complexa síntese desses mesmos processos elementares, e não dos processos fisiológicos de um novo tipo. Esse autor observa que muitos psicólogos contemporâneos a ele ignoram os vínculos existentes entre os processos superiores e inferiores, eliminando assim da psicologia as leis que determinam o desenvolvimento das funções elementares. Fazendo referência à base dialética que dá suporte à sua compreensão e apoiando-se na observação de Hegel sobre o sentido da palavra (em alemão) “superar”, Vigotski (2012b, p. 119) afirma que, por ela, num primeiro momento, entende-se “suprimir”, “negar”, porém, ao mesmo tempo, essa palavra traz o significado de “conservar”. Nessa direção, Vigotski (2012b) explica que a dualidade dessa palavra reflete, pois a relação objetiva que baseia o processo de desenvolvimento no qual cada estágio superior nega o inferior, “porém nega-o sem destruí-lo, mas sim o incluindo como categoria superada, como momento integrante”.

A ascensão das funções e a formação de sínteses superiores, independentes, marcam toda a história do desenvolvimento psíquico na idade de transição. E, nesse sentido, Vigotski (2012b) advoga que o desenvolvimento do pensamento ou, melhor dizendo, a função de formação de conceitos, é a função central (guia) de todas as funções psíquicas (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) que constituem um rigoroso sistema hierárquico no curso do processo de desenvolvimento. Dessa maneira, “todas as funções restantes se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos” (VIGOTSKI, 2013, p. 119).

Destarte, Vigotski toma o pensamento esquizofrênico como um processo de desenvolvimento inverso ao proposto pela psicologia do adolescente. Segundo ele, seria

um erro supor que todo esquizofrênico recupere completamente seu pensamento pré-lógico, como também seria errôneo crer que “o homem normal culto” é completamente lógico (VIGOTSKI, 2012b, p. 196). Porém, para Vigotski (2012b), “quando se desintegra a função de formação de conceitos se desintegra a consciência da realidade, refletida no sistema de conceitos, no sistema de vínculos lógicos e na autoconsciência da personalidade que também se forma graças ao pensamento em conceitos”.

Encaminhando-nos para a finalização desse estudo sobre o conceito como sistema psicológico e seu papel na promoção da saúde, assim como da importância da unidade afetivo-cognitiva para a compreensão do binômio saúde adoecimento, destacamos o fato de Vigotski (2013) advogar como conclusões essenciais: a ideia de que os processos de desenvolvimento e desintegração coincidem quanto à composição, estrutura, sucessão e interdependência das funções; e a existência da relação entre os sistemas e suas finalidades como o ponto central para a compreensão tanto do desenvolvimento quanto da desintegração dos sistemas psicológicos. Nesse sentido esse autor afirma que:

[...] não se trata de que as alterações ocorram exclusivamente no interior das funções, mas sim que ocorram alterações nas conexões e na infinita diversidade de formas delas se manifestarem; que em uma determinada fase do desenvolvimento aparecem novas sínteses, novas funções cruciais, novas formas de conexão, e que devemos nos interessar pelo sistema e pela finalidade dos sistemas. [...] sistemas e finalidades são as duas palavras que devem encerrar o alfa e o ômega de nosso trabalho mais imediato. (VIGOTSKI, 2013, p. 93)

Pelo exposto, procuramos demonstrar as estreitas relações entre a formação de conceitos e o ordenamento lógico do reflexo psíquico consciente da realidade, dado que nos levou ao destaque da idade de transição como importante momento de requalificação do psiquismo e, conseqüentemente, da subjetividade dos indivíduos.

3.2 O esvaziamento do ensino dos conceitos científicos e a desinstrumentalização dos indivíduos para o trato com a realidade.

Como já afirmamos anteriormente, segundo Vigotski (2013), a educação escolar desempenha importante papel na reestruturação dos sistemas psicológicos, impondo-se como força propulsora do desenvolvimento. De acordo com Saviani (2008), a educação escolar é, essencialmente, o processo direto e intencional de transmissão do conjunto sistematizado das máximas objetivações elaboradas pela humanidade ao longo da história. Portanto, verifica-se a existência de uma unidade essencial entre a psicologia e a pedagogia e, segundo Martins (2013), essa unidade encontra amparo na aliança entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, posto que ambas se traduzem no objetivo de promover o processo de desenvolvimento a partir do domínio dos conteúdos simbólicos universais. Com base nesses princípios, colocamos em destaque nesse item nossa ideia de desinstrumentalização psíquica, isto é, desenvolvimento insuficiente da consciência e da autoconsciência dos indivíduos, como uma das principais consequências do empobrecimento da formação escolar.

Reiteramos que o enfoque concedido por Vigotski (2013) às funções superiores centra-se no fato de que essas funções exercem um papel diferenciado das funções primitivas no que tange a orientação e controle da relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo ao seu redor. O nexos entre as funções primárias e a relação entre elas assume nova qualidade por meio da mediação de signos. Assim, o sistema psíquico se institui com base nas transformações das funções elementares em face dessa mediação. Esse sistema subsidia a orientação do indivíduo na realidade concreta, de sorte que sua desestruturação ou desintegração conduz à desorganização das ações do indivíduo na referida realidade.

Nesse sentido, como já afirmamos anteriormente, entendemos que as formações de conceitos e de funções que se concretizam efetivamente na idade de transição despontam como a chave de todos os processos de desenvolvimento e também de desintegração dos sistemas psicológicos. Reafirmamos, pois, a ideia de Vigotski (2012b, p. 82) sobre a essencialidade da ampliação dos conceitos para que possam ocorrer transformações no conteúdo do pensamento. E, nessa direção, lembramos que todas as mudanças de conteúdo pressupõem necessariamente mudanças nas formas do pensamento, destacando-se a necessidade da complexificação dos conteúdos do

pensamento para que se viabilize a ampliação do grau de fidedignidade da imagem subjetiva da realidade objetiva.

Ressaltamos mais uma vez que o pensamento lógico se desenvolve a partir da formação dos conceitos e, mais do que isso, seu domínio é consequência essencial da aquisição do sistema conceitual. E, nesse sentido, Martins (2013) afirma que a ampliação dos significados se dá por meio das internalizações ocorridas na marcha do desenvolvimento do pensamento. Contudo, não podemos esquecer que o domínio verbal do conceito, segundo essa autora, é anterior ao domínio de seu conteúdo interno, de sorte que o processo de superação dessa condição, ou seja, da superação dos conceitos potenciais (pseudoconceitos) em direção aos conceitos propriamente ditos, depende da construção de abstrações elaboradas a partir da generalização das qualidades essenciais dos conceitos potenciais.

A superação dos pseudoconceitos em direção à formação de conceitos demanda, então, um longo processo de aprendizagem até chegar à idade de transição, quando o pensamento conquista realmente sua possibilidade de operar por meio dos verdadeiros conceitos. Nessa direção, Martins destaca o fato de Vigotski advogar o alto grau de dependência desse processo em relação às condições objetivas de apropriação dos produtos culturais simbólicos, o que significa alto grau de dependência da educação escolar. Destarte, esses autores asseveram que o papel da formação de conceitos espontâneos, não científicos, diferencia-se muito dos conceitos científicos, escolares, no que tange ao desenvolvimento dos sistemas psicológicos superiores e apontam incisivamente para a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos espontâneos, salientando, assim, a preponderância da educação escolar dos conteúdos científicos.

Essa pesquisa, pois, versa sobre a formação dos sistemas psicológicos, sua integração ou desintegração hipotetizando que a qualidade dessa mediação contribui para a qualidade da saúde das pessoas. Nesse sentido, uma educação escolar que vise o ensino de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, por alicerçar a sólida formação do sistema de conceitos corrobora a instrumentalização do indivíduo para o trato consigo mesmo e para com a realidade. Sendo assim, o movimento de superação do quadro atual de produção de sofrimento, tanto de professores quanto de alunos no interior do contexto escolar deve intentar uma “luta” pela elaboração e implantação de um projeto pedagógico que vise a sólida formação de tais conteúdos por meio da

valorização do ensino dos conteúdos *clássicos*¹³. Uma vez que, como nos explica Duarte:

[...] no desenvolvimento da personalidade por meio do conhecimento mais profundo da realidade objetiva (incluídas nesta as ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento) evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte. (DUARTE, 2008a, p. 82)

No entanto, a despeito das conclusões de Saviani, Duarte e Martins, guiadas pela concepção vigotskiana, apontarem para a essencialidade do ensino dos *verdadeiros conceitos* que compõem os conteúdos clássicos, como premissa para a formação de indivíduos cada vez mais conscientes, autoconscientes e livres para operar na realidade concreta; foram as pedagogias pautadas pelo lema “aprender a aprender”, justamente aquelas que orientaram as reformas na educação brasileira durante a década de 1990 e as que ainda nos dias atuais fundamentam as políticas educacionais. Tais pedagogias “assumem uma atitude negativa em relação à transmissão do conhecimento pela educação escolar” (DUARTE 2008b, p. 215).

Duarte empreende uma crítica contundente ao construtivismo, assim como à pedagogia da escola nova, que historicamente originou a chamada corrente do “aprender a aprender” – como também a todas as demais pedagogias ligadas a esse ideário, a saber: a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia

¹³ Saviani e Duarte (2010) afirmam que: “[...] o termo ‘clássico’ não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, ‘ao modo de hoje’. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo” (SAVIANI & DUARTE, 2010, p. 430-431).

dos projetos. Segundo esse autor, as pedagogias do “aprender a aprender” são responsáveis por um “brutal esvaziamento” da educação escolar, assim como pela “descaracterização total do papel da educação escolar na formação das novas gerações” (DUARTE, 2008b, p.205-217). Por meio do construtivismo, o pensamento educacional burguês reeditou a oposição entre a escola tradicional e a escola nova ao se posicionar veementemente contra tudo o que caracteriza a primeira. Desse modo, essa corrente pedagógica identificou todas “as formas clássicas do ensino e do trabalho escolar” com a escola tradicional, principalmente porque, como bem observa Saviani, “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 2005, p. 18). Com isso, o construtivismo instalou uma “rejeição pura e simples de tudo aquilo que é clássico na educação escolar” (DUARTE, 2008b, p. 209).

Segundo a análise de Duarte, a adoção dos métodos escolanovistas, também chamados de “métodos ativos”, estão claramente apoiados na epistemologia genética de Jean Piaget¹⁴; posto que, este autor fundamenta sua teoria pelos métodos que corroboram a ideia de uma escola que advoga como principal tarefa “a organização de atividades educativas que favoreçam o processo espontâneo de construção de assimilação do conhecimento” (DUARTE, 2008b, p. 214). Estabelece-se assim a relação entre o teórico da psicologia genética e as bases teóricas dessa corrente pedagógica (“aprender a aprender”), as quais apregoam que a construção do conhecimento só pode ser empreendida no interior do sujeito, de maneira prática e individual. De acordo com Duarte (2008b, p. 225), “Piaget (1983) defende que o objetivo da educação ‘não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo ‘aprender a aprender’; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola’”.

Nessa mesma direção, Facci afirma que a aprendizagem conforme a epistemologia genética de Piaget ocorre a partir da ação do indivíduo sobre o meio, a partir da percepção que ele tem da realidade. Por essa concepção, não cabe ao professor transmitir os conceitos científicos, mas facilitar ou, no máximo, colaborar com o processo de aprendizagem oferecendo-lhes situações-problema a serem resolvidas. Essa autora observa ainda que, embora estudos construtivistas mais recentes procurem

¹⁴ Nesse item temos como objetivo apenas explicitar a influência das bases da epistemologia e psicologia genética de Jean Piaget no contexto educacional brasileiro. Uma análise mais aprofundada sobre a relação de Piaget com o ideário neoliberal e pós-moderno de educação pode ser encontrado em: FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? : um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Autores Associados. Campinas, 2004.

“atenuar a ênfase dada por Piaget à ideia de uma educação não guiada pelo professor e pela instituição escolar – destacando o professor como facilitador, o que se torna evidente entre os construtivistas é uma concepção da educação centrada na criança, com fundamento teórico em seu desenvolvimento pessoal” (FACCI, 2004, p. 123).

Por seu turno, Saviani (2005) esclarece-nos o motivo “oculto” da opção por esse modelo pedagógico. Segundo ele, a pedagogia histórico-crítica entende que a tendência em secundarizar a escola espelha no campo educacional a contradição da própria sociedade de classes. Na medida em que ainda vivemos numa sociedade com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, a tentativa de desvalorização da escola cumpre o papel de reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Apesar de ser própria da constituição da sociedade burguesa, esta característica assume qualidades marcantes com o acirramento das contradições próprias ao modelo social capitalista. Nas palavras do autor:

[...] Esta é uma característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes. Conforme acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizado pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Ora, considerando-se que o saber, que é objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. (SAVIANI, 2005, p. 98)

Com essa afirmativa, o autor explica o porquê da tendência a secundarizar a escola esvaziando-a de sua função específica, uma vez que privada da socialização do saber elaborado, mais facilmente se converte numa “agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2005, p. 98).

Devemos ressaltar que, segundo Duarte (2008b), o lema “aprender a aprender” é pautado por quatro princípios valorativos que demonstram nitidamente a negação da tarefa de transmissão do conhecimento pela escola. Segundo esse autor, tanto no ideário escolanovista como no construtivista, o lema “aprender a aprender” pode ser identificado através de tais posicionamentos valorativos. O primeiro deles indica que são mais desejáveis aquelas aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, ou seja, por

si mesmo, sem a transmissão por outro indivíduo. Aprender dessa maneira, portanto, contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, pois o aprendizado de algo como produto de um processo de transmissão poderia impedir ou, no mínimo, criar dificuldades para o bom desenvolvimento dessa autonomia. Por ser este um valor bastante destacado nesse ideário, reproduzimos aqui uma passagem do educador francês Cousinet citada por Duarte (2004) para destacar esse ponto. Esta citação indica-nos que tal valor já se encontrava impresso no pensamento de Rousseau e também de Tolstói, cujas contribuições marcaram todo o movimento da Escola Nova. Através dela o educador francês Roger Cousinet comunica-nos umas dessas contribuições:

[...] afirmação de que o elemento primordial da educação intelectual da criança é constituído por sua atividade pessoal. A criança não deve aprender a ciência, deve inventá-la. Cumprida deixa-la “tocar em tudo, manejar tudo”, usar incessantemente essa experiência que “se antecipa às lições”, deixa-la pensar em lugar de pensar por ela. “Como está incessantemente em movimento, é forçada a observar muitas coisas, a conhecer muitos efeitos, adquire cedo grande experiência, toma suas lições com a natureza e não com os homens, instrui-se tanto melhor quanto não vê em coisa alguma a intenção de instruí-la”. É quase a fórmula de Dewey: *learning by doing*. A aprendizagem não é nem a imitação mais ou menos servil, nem repetição, nem mesmo imitação (como os temas do mesmo nome); é uma atividade que não precisa ser provocada nem mantida pelo educador, porque se exerce e se desenvolve naturalmente sempre que a criança julgue interessantes e úteis por si mesmos os objetos em que se exercita. A criança “julga, prevê, raciocina em tudo que se refere imediatamente a ela”. Age, explora, investiga, descobre, inventa. Aí está a verdadeira educação, que não tem necessidade de lições de mestres e de livros. Basta colocar a criança num meio suficientemente rico, suficientemente nutritivo do ponto de vista intelectual, para que, espontaneamente ela se mova e empregue a atividade que lhe permite conhece-lo sem qualquer intervenção do educador. Observa, experimenta e, a um tempo, adquire, assim, conhecimentos científicos e forma em si mesma (o que é muito mais precioso) um espírito científico. Aprende a conhecer o mundo que a cerca imediatamente e não segundo um programa estabelecido pelo mestre, que decide tal ou qual objeto, tal ou qual fenômeno devem ser observados, mas de acordo com seu interesse. Interesse, observação científica, estudo do meio, tudo isso se encontra na pedagogia de Rousseau. (COUSINET, 1959, p. 42-43. In: DUARTE, 2004, p. 34-35)

Posto dessa forma, Duarte (2004, p. 35) adverte para o fato de sua crítica não dizer respeito à afirmação “de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão”; no entanto, ele discorda do fato (da valoração) das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho serem mais desejáveis do que aquelas realizadas por meio da transmissão do conhecimento. Esse autor,

sobretudo, discorda da ideia de que o professor ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade do aluno, apontando os equívocos presentes na ideia de que é mais importante “o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”.

O segundo posicionamento valorativo, nos assegura Duarte (2004), está ligado ao primeiro, posto que, por essa concepção o indivíduo só poderia alcançar o método de investigação (ou seja, “aprender a aprender”) por meio de uma atividade autônoma. Nesse sentido, o autor afirma que os estudos construtivistas dão ênfase à ideia de que a escola deva se preocupar menos com o conhecimento científico já existente e investir fundamentalmente na formação de uma atitude científica perante os fenômenos naturais e sociais – o que significa nessa concepção ensiná-la a pensar livremente, interrogar a realidade, duvidar das explicações; [...] “é a busca permanente do porquê das coisas e a reconstrução de um sistema que permita organizar o mundo” (DEVAL, 1998^a, p. 160. In: DUARTE, 2004, p. 37). A principal crítica de Duarte reside no fato dessa ideia apoiar-se nas dicotomias entre o conteúdo e a forma, e entre processo e produto, fato este que culmina no esvaziamento e descaracterização do processo educativo. Nessa direção, Duarte reproduz uma assertiva de Saviani: “Veja-se o paradoxo em que desemboca a escola nova; a contradição interna que atravessa de ponta a ponta a sua proposta pedagógica: de tanto endeusar o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo místico, em uma entidade metafísica, uma abstração esvaziada de conteúdo e sentido” (SAVIANI, 1989, p. 86-87. In: DUARTE, 2004, p. 37).

Ainda referindo-se ao segundo posicionamento valorativo apresentado, Duarte afirma que a supervalorização do método de conhecimento em detrimento do conhecimento do produto articula-se também com a ideia de que “uma educação para ser democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica, política etc”; para ser democrática, portanto, ela deveria ser relativista. Esta é uma ideia compartilhada por Piaget ao defender uma educação moral que valorizasse os procedimentos e não o conteúdo, de modo que a educação moral não deveria ensinar (transmitir) os valores morais, mas oportunizar as condições para que o indivíduo desenvolvesse a autonomia moral. A pretensão de Piaget, segundo Duarte (2004, p. 38) era a de garantir a neutralidade – sendo fiel a sua concepção de objetividade – “dos procedimentos da educação moral e das implicações desses procedimentos”.

Nessa mesma direção, Duarte (2004, p. 39) nos leva a observar o fato que, a despeito dos postulados construtivistas afirmarem uma educação que não privilegie nenhuma concepção política, científica etc, adotam “a doutrina liberal sobre o homem, a sociedade e a educação”. Referindo-se ao fato de estudos construtivistas defenderem que as crianças “devem aprender a conhecer diferentes opções, valorizando-as e julgando-as” (DELVAL, 1998a. In: Duarte, 2004, p. 39); esse autor levanta uma intrigante questão: “Como a criança pode aprender a julgar as distintas concepções e a adotar seu próprio ponto de vista se os adultos que a educam omitirem suas opções e julgamentos?” (DUARTE, 2004, p. 39). Segundo Duarte, Delval defende que as religiões devam ser abordadas na escola de forma relativista, e a despeito de assim postular, acaba por definir uma série de valores que deveriam dirigir a educação, como os valores de liberdade, justiça, cooperação, fraternidade etc. Duarte, então, aponta para o fato de que Delval

[...] tenta justificar a adoção desses valores afirmando que são “valores comuns”, “aspirações compartilhadas”. Mas o que Deval não consegue esconder é o fato de que esses valores comuns são vazios de conteúdo se não for esclarecido o significado concreto que eles tenham em um contexto social específico. Por exemplo, o valor de cooperação pode significar, nos dias de hoje, cooperação com o projeto político-social neoliberal, cooperação com a reprodução do capital. (DUARTE, 2004, p. 40)

Ao analisar o terceiro posicionamento valorativo contido no ideário “aprender a aprender”, esse autor explica que o fato da pedagogia escolanovista ser reconhecida como a “escola ativa”, deve-se, além da oposição ao caráter de imobilidade atribuído ao aluno na escola tradicional, ao fato da atividade na educação nova ser caracterizada como motivada e mobilizada, pelos interesses da própria criança. De acordo com a concepção escolanovista, “para ser verdadeiramente educativa, a atividade do aluno deve ser impulsionada, dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2004, p. 40). A diferença entre esse terceiro posicionamento valorativo e os dois anteriores, observa Duarte (2004), consiste no fato de que, além de buscar seu próprio conhecimento construindo um método para conhecer, é também preciso que a necessidade que move esse processo seja inerente à atividade da criança, o que significa dizer que a educação deve estar inserida de maneira funcional na atividade da criança.

Por fim, o quarto posicionamento valorativo dessa concepção, segundo esse autor, é o da adaptação às necessidades da sociedade contemporânea em processo acelerado de mudança. Novamente aparece a oposição à imobilidade da escola

tradicional. Segundo os críticos dessa escola, ela era pautada por uma sociedade estática na qual a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas eram suficientes para formar as novas gerações. A educação nova, ou construtivista, se tornaria necessária, porém, por levar em conta as rápidas transformações próprias de uma sociedade dinâmica e, portanto, no fato de que o ritmo acelerado das transformações torna os conhecimentos cada vez mais transitórios. Segundo Duarte, para os construtivistas essa *transitoriedade* do conhecimento condenaria o indivíduo que não aprender a se atualizar, a uma defasagem eterna. Segundo ele, nesse sentido:

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital. (DUARTE, 2004, p. 42)

Esse autor enfatiza, pois, que uma pedagogia marxista deve definir claramente o que significa a *transmissão de conhecimento*, tendo em vista a necessidade de superar as pedagogias burguesas. Para que isso seja possível, entretanto, a crítica proposta deve se dar no sentido de resguardar e incrementar aquilo que é clássico na educação, e assim desmistificar a crença criada e largamente difundida de que a transmissão do conhecimento produz a passividade do aluno e a aprendizagem mecânica. Segundo o entendimento de Duarte:

O conceito de trabalho educativo formulado por Demerval Saviani situa-se em uma perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência abstrata é recusada na medida em que as forças essenciais humanas nada mais são do que a cultura humana objetiva e socialmente existente, o produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares “a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1997, p. 17) significa produzir a apropriação, pelos indivíduos, das forças essenciais humanas objetivadas historicamente. Esse conceito de trabalho educativo também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que a sua referência para a educação é a formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano. Ao adotar tal referência, esse conceito de trabalho educativo está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho. Valor que está explícito nas críticas feitas por

Saviani à pedagogia escolanovista pelo fato desta, em nome da democracia, do respeito às diferenças individuais, acabar por legitimar desigualdades resultantes das relações sociais alienadas. (DUARTE, 2008, p. 36-37)

Duarte chama-nos a atenção para o fato de que “uma das características que distinguem os seres humanos das demais espécies animais é a capacidade de produção/reprodução da cultura por meio de sua transmissão contínua às novas gerações (Leontiev, 1978)” (DUARTE, 2008, p. 210). Igualmente, Martins (2010) expressa a ideia de que a centralidade do objetivo da transmissão do conhecimento (e consequentemente da educação escolar) assenta-se na inteligibilidade do real. Nessa direção, assumir que “cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque do desenvolvimento espontâneo e natural” (DUARTE, 1998), acentua o valor positivo do conceito de trabalho educativo como ato intencional de transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade.

Em anuência a esses preceitos, Abrantes e Martins afirmam:

[...] os indivíduos necessitam de uma educação formal que possibilite a apropriação de conceitos de modo que se tornem instrumentos do pensamento na relação com a realidade, que dê ciência de seu movimento; do movimento dos próprios conceitos e do pensamento na busca de compreensão do real. Este desafio somente pode ser enfrentado com a organização intencional de atividades educativas que atuem com determinação neste sentido. Não é demais lembrar a importância do ensino para se efetivar a apropriação do conhecimento. (ABRANTES & MARTINS, 2007, p. 321)

Uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico e teórico, assim como pedagogias que desvalorizam a transmissão desse saber pela escola, valorizando e incentivando a supostamente livre (em realidade espontânea) incursão do aluno na busca pelo conhecimento, posicionam-se, pois, contra a sistematização de ações educativas que, segundo Abrantes e Martins, permitem que os conteúdos históricos sejam incluídos à existência individual; uma vez que são esses os elementos que nutrem a possibilidade de que o pensamento teórico se realize como mediação da relação do sujeito com a realidade a ser conhecida. É nesta instância (do pensamento teórico) que “o pensamento se ocupa do conhecimento no que necessita ser explicado, produzido e sistematizado, cujo conteúdo implica aquilo que, na sociedade, merece ser

transformado, ou seja, que considera a realidade como ela é naquilo que tem a possibilidade de ser e no que se tem a intenção de que ela seja” (ABRANTES & MARTINS, 2007, p. 320).

Segundo esses autores, quando o indivíduo se relaciona exclusivamente com a realidade imediata, sem o apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se perder numa profusão de informações caóticas ou, noutro sentido, de realizar avanços lentos e insignificantes à custa da desorientação e, conseqüente desgaste, causados pela falta de antevisão – propriedade do pensamento cujo desenvolvimento depende da formação de um sistema conceitual. Abrantes e Martins (2007) explicam que não se trata de prescindir da relação e reflexão sobre o imediato e sobre a prática, mas, esse “*mergulho* necessário na prática”, quando usado como principal e único recurso para a reflexão sobre a realidade, empobrece a relação do indivíduo com a mesma e, como conseqüência, depaupera a prática social. Nas palavras dos autores:

Utilizando como imagem o “mergulho” necessário na prática, acreditamos que um indivíduo imerso na realidade imediata, sem o apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água. (ABRANTES & MARTINS, 2007, p. 320)

Verifica-se que esses autores consideram inadmissível para a atividade educativa escolar a omissão de “uma sólida formação teórica”, assim como também o é tratar essa formação como algo de menor importância frente ao imediatismo pragmático de nossos tempos. Apoiados, pois, no materialismo histórico-dialético, reafirmam que a prática social não pode ser confundida com o pragmatismo, posto ser este “forte responsável pelo empobrecimento da relação do indivíduo com a realidade, que ocorre de forma cada vez mais espontânea e alheia às possibilidades históricas constituídas” (ABRANTES & MARTINS, 2007, p. 321).

Tendo-nos referido ao valor positivo do trabalho educativo e à sólida formação teórica por meio da educação escolar como elementos imprescindíveis para o enriquecimento da relação dos indivíduos com a realidade e, por outro lado, relacionado a omissão de tais condições (valor negativo do trabalho educativo) ao esvaziamento do ensino dos conceitos científicos e conseqüente desinstrumentalização dos indivíduos para o trato com a realidade; cabe-nos, ainda, ponderar sobre as condições atuais da

formação dos professores, seu reflexo na formação dos alunos e o produto dessa relação – o que, em outras palavras, representa abordar, também, a produção do binômio saúde-adoecimento de professores e alunos na escola contemporânea.

3.3 A formação de professores contemporânea: desamparando professores e alunos

Como já afirmamos no capítulo anterior, as condições objetivas de vida e de educação empobrecidas impossibilitam a compreensão das interfaces entre as dimensões sociais e pessoais dos motivos da atividade, provocando hiatos entre os conteúdos da consciência – fragilizando-a como sistema e gerando, via de regra, a adoção cega dos motivos veiculados pela ideologia dominante na sociedade de classes, ou o sofrimento psíquico. Transpondo essa análise para o âmbito da atividade do professor, há que se identificar, primeiramente, em quais condições objetivas essa atividade tornou-se uma demanda social, desvelando assim o porquê de sua existência, ou a dimensão social (supra individual) do motivo que lhe confere sustentação, a ser apropriado, ou não, pelos indivíduos particulares. Contudo, essa não é uma tarefa simples se considerarmos a complexidade que marca, por exemplo, a sociedade de classes, posto que como tal – como uma sociedade “cindida”, assim também serão os motivos criados nela. Ou seja, há que se entender os limites e as expressões de classe presentes nos motivos e nas atividades por eles orientadas.

Conforme consideramos anteriormente nessa pesquisa, nosso entendimento é o de que, da mesma forma que “a escola”, o professor não é nem vítima nem vilão das mazelas educacionais, outrossim, um trabalhador cujo trabalho é contraditoriamente atravessado pelas demandas da humanização promovida pelo ensino e pelas demandas político-econômicas que, cada vez de modo mais crescente, impõem obstáculos a esse ideal.

Foge aos objetivos dessa dissertação realizar uma análise histórica acerca da formação docente no Brasil, de sorte que nossa atenção será focada nas políticas e reformas das duas últimas décadas, posto que são elas que mais diretamente atingem os professores em exercício na atualidade. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002,

p, 68), o ideário que impulsionou as reformas educacionais nos anos 1990¹⁵, identifica o professor como “o agente de mudança”, “o responsável pela realização do ideário do século XXI” e, conseqüentemente, atribui a ele também a responsabilidade pelas mazelas da escola pública. Dessa maneira, o fracasso escolar atribuído ao professor acabava por se converter em denúncia da inadequação de sua formação. Por detrás de tal constatação havia o apelo de que professor se envolvesse com o conteúdo da reforma e, para isso, deveriam ser criadas condições para que pudesse se apropriar desse projeto. Porém, estas preocupações não se dirigiam de fato à qualificação docente, uma vez que, o que a reforma proclamava – ainda que de modo velado, era a produção, por meio do professor, das competências laborais demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo e identificadas com o motivo condutor da reforma (a reestruturação produtiva do capital).

As mesmas autoras apontam para o fato de que o chamado à profissionalização dirigido ao professor constitui-se como uma proposição problemática, pois supõe que este não seja um profissional e, portanto, devesse ser profissionalizado. Todavia, os documentos dos organismos multilaterais e nacionais estão todos pautados por essa profissionalização e pela lógica que a ordena. Segundo elas “além de atestarem a convergência de interesses entre o Estado brasileiro e as políticas internacionais, neles se pode perceber que a profissionalização exige do professor que ‘saiba fazer’, que supere o descompasso entre a prática de ensino e a vida”. Nesse sentido, estrategicamente, articulou-se a deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos ao esforço em fazê-los acreditar que precisam de uma “reprofissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*”. Toda a astúcia manifesta-se em que, “buscando retirar do professor a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura constituir-se uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 99).

¹⁵ “Em 1990 realizou-se em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar *uma educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos. Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 56-57).

No bojo dos novos ideais da reforma, o ideário construtivista ganhou mais força ainda e, conforme aponta Arce (2005), historicamente, no Brasil, esse ideário sempre emergiu como “um avanço como concepção sobre o processo educativo”. Na atualidade, anunciando-se como possibilidade para a superação dos limites vigentes, passa a ser fortemente adotado e de maneira cada vez mais radical na própria formação de professores (ARCE, 2005, p. 41), Essa autora, porém, questiona o pretensível caráter progressista das proposições construtivistas para a formação de professores no Brasil, da mesma forma que levanta a hipótese de que “tais proposições constituíram mais um retrocesso do que um avanço, pois conduziram à negação da importância da apropriação do conhecimento por parte do professor em seu processo formativo, contribuindo assim, o construtivismo, para a desqualificação e a desprofissionalização do professor” (idem, p.42).

Arce (2005, p. 47) realiza uma análise sobre as bases político-econômicas e ideológicas das ações educacionais e, apoiando-se em Malagutti, chega à conclusão de que as políticas neoliberais constituem “a tragédia do nosso tempo”, tanto no plano das políticas econômicas, como no plano das ideias, gerando, pois, no plano da consciência, o “individualismo e o egoísmo exacerbados”. Segundo ela, na concepção do autor citado, estes “fenômenos perversos” que “conquistam” pessoas de todas as idades, difundem-se de forma automática, como uma “patologia sociopsicológica”. Tal enfraquecimento do tecido social, portanto, seria um complemento das políticas neoliberais, necessário à reprodução dos processos excludentes dessas políticas. Nas palavras da autora:

A este quadro caótico articula-se o universo ideológico pós-moderno com seu irracionalismo, negando a continuidade temporal, a história, a universalidade. A realidade passa a constituir-se por diferenças, alteridades, subgrupos com subculturas e micro poderes invisíveis que disciplinam e regulam a vida social (Chauí, 1993, pp.22-23); a subjetividade toma o lugar da objetividade e, mergulhado em si mesmo, o indivíduo torna-se incapaz de perceber o conjunto de medidas e ideias que regem o cotidiano. O pós-modernismo acaba por reforçar o individualismo cego e exacerbado apregoado pelas políticas neoliberais. Nesse contexto pós-moderno da morte da razão, avulta aos indivíduos a ideia de que o presente é contíguo, sem rupturas, sem lutas, sem slogans, levando a realidade à total fragmentação impossível de ser apreendida em sua totalidade (FREDERICO, 1997). Também analisando o ideário pós-moderno, Evangelista (1997, p.24) mostra que, nele, ciência, verdade, progresso e revolução cedem lugar “à valorização do fragmentário, do macroscópico, do singular, do efêmero, do imaginário”. Retirando-se o sentido da história o futuro deixa de ser preocupação para os indivíduos, que,

mergulhados no cotidiano fragmentado, trocam as grandes lutas da humanidade por “pequenas lutas”, transformações particularizadas de cotidianos particularizados, “o imediato toma o lugar do mediato” e o ser humano perde a noção de humanidade. (ARCE, 2005, p. 48)

Tal concepção baseada na exacerbação do particularismo – a despeito de formar nos indivíduos a incapacidade de perceber o conjunto de medidas e ideias que regem o cotidiano – desponta como um novo paradigma e, dessa forma, as ideias aludidas pelo pós-modernismo tornam-se reais e passam a ser propagadas pelos intelectuais brasileiros como ideias progressistas. Instala-se, assim, “a era das incertezas”, posto que a única verdade passa a ser a incerteza e a referência passa a ser a “ausência de referência” (ARCE, 2005, p. 48). Ademais, a autora afirma que a crença na impossibilidade do conhecimento objetivo destrói qualquer possibilidade de conhecimento racional, assim como aniquila a perspectiva que consinta abarcar a totalidade da produção humana. O resultado disso é “a impossibilidade de um processo de controle coletivo consciente dos rumos da sociedade como um todo” (ARCE, 2005, p. 51-52).

De acordo com essa autora, é desse modo que pós-modernos e construtivistas subsidiam um argumento poderoso com o qual o neoliberalismo poderia justificar as diferentes condições socioeconômicas dos indivíduos que deixariam, assim, de ser “frutos da história”, para se transformarem em “artimanhas do destino”, consequência do cotidiano fragmentado, do presente. Por esta via, também deixaria de existir a necessidade da educação igual para todos, já que cada um percebe o mundo ao seu redor de maneira particular (ARCE, 2005, p. 52). Nesse sentido, a autora explica-nos como o ideário construtivista constrói toda sua argumentação sobre a especificidade da educação escolar e do trabalho educativo, apoiado sobre as discussões pós-modernas, e a serviço da necessidade de assegurar a formação e conservação – a perpetuação, dos valores neoliberais.

Nessa direção, Arce (2005) faz-nos compreender que o papel decisivo do construtivismo no atual panorama é o de conduzir tais ideias para o interior da atividade diária do professor. A formação construtivista, portanto, deve enfatizar esta epistemologia dentro dos programas de formação inicial e continuada desse profissional, tendo em vista requalificar o sentido e o significado da formação e do trabalho de professores tomando como base a análise da prática.

Essa análise, por sua vez, se vê imbuída da necessidade de reiterar o caráter significativo e utilitário dos conteúdos cotidianos que passam cada vez mais a ocupar o lugar do ensino dos conceitos científicos, universais. Por esse motivo, pela perspectiva da formação construtivista, “os conhecimentos deverão sempre ser compartilhados e seus significados negociados através do respeito à interpretação pessoal e única da realidade que o aluno irá fornecer ao professor”. Valoriza-se, pois, a ideia do “exemplo” e da “atitude” do professor como dados muito mais significativos para a formação do aluno do que a transmissão do seu conhecimento. Cabe-nos, portanto, atentar para a unilateralidade dessa lógica.

Na formação construtivista os conteúdos não podem mais pretender a universalidade, uma vez que o cotidiano é tido como fragmentado e multicultural. A cultura local da escola e da comunidade, ou seja, a vida cotidiana dos pais, professores e da própria escola assumem o lugar de “conteúdo” útil e significativo dentro do contexto escolar. Destarte, os cursos de formação de professores construtivistas enfatizam a epistemologia da prática, convertida em fundamento primeiro da formação docente.

Nesse sentido, Arce (2005, p. 54) chama-nos a atenção para a seguinte afirmação de Fosnot: “Em outras palavras, uma grande porcentagem do trabalho em educação de professores precisa ocorrer diretamente nos locais de trabalho e estágio, a partir das indagações dos próprios aprendizes”. No entanto, para que realmente se efetive, a formação dos professores de base construtivista deve firmar um sentido de trabalho social e dirigir-se à diversidade dos alunos com ênfase no trabalho cooperativo e em grupo em detrimento dos processos de transmissão de conhecimentos. E assim, novamente, chamamos a atenção para a polarização inerente à lógica que norteia a perspectiva construtivista de formação do professor.

Nessa mesma direção, Duarte (2003) em seu artigo “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön Não entendeu Luria)” realiza uma análise crítica sobre os estudos de Donald Shön no campo da formação profissional em geral e, em particular, da formação dos professores; posto que os processos de formação do “profissional reflexivo” tornaram-se referência para muitas pesquisas e propostas no campo da formação de professores. Segundo Duarte (2003), a distinção entre o conhecimento tácito – também denominado por Shön como “reflexão na ação” – e o conhecimento escolar está situada no centro das proposições de Shön para a formação de professores. No entanto, tais estudos estão baseados “numa

epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar” (DUARTE, 2003, p. 601).

Segundo Duarte (2003), a epistemologia neoliberal e a epistemologia pós-moderna identificam-se na abordagem que condena a perspectiva marxista de totalidade, posto que Hayek já afirmara “ser impossível o conhecimento na perspectiva da totalidade em consequência da impossibilidade de se conhecerem todos os fatos que compõem o real”. No entanto, apoiado na afirmação de Karel Kosik, Duarte esclarece-nos de que Hayek estava equivocado quando criticou a epistemologia marxista, pois a visão marxista de totalidade não se traduz pela pretensão de esgotar todos os fatos. Nas palavras de Kosik:

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades das coisas, das relações e dos processos da realidade. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, a totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. (KOSIK, 1976, p. 35. In: DUARTE, 2003, p. 611)

No entanto, os estudos no campo da “epistemologia da prática” e “do professor reflexivo” estão fortemente influenciados pelos temas e abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno, pautados pelo pragmatismo e pela crença na não existência de realidades objetivas passíveis de serem conhecidas.

Duarte (2003) explica-nos que para Shön existe uma diferença entre “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”:

O “conhecer-na-ação” é mais automático, rotineiro, espontâneo, isto é, tácito. A “reflexão-na-ação” surgiria a partir de resultados inesperados e de surpresas produzidas pela ação. Esse processo de “reflexão-na-ação” não seria tão espontâneo quanto o “conhecer-na-ação”, teria “uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do conhecer-na-ação” (idem, p. 33). Entretanto, Shön ressalta que a “distinção entre os processos de reflexão-na-ação e conhecer-na-ação pode ser sutil” (idem, p. 34) e assinala que ambos podem dispensar sua formulação em palavras. (DUARTE, 2003, p. 613-614)

Destarte, esse autor atenta para o fato de que, se a “reflexão-na-ação” não utiliza palavras, também ela se enquadra na categoria de conhecimento tácito. Segundo Duarte

(2003), o uso da linguagem é condição para que um conhecimento possa deixar de ser tácito. Nesse sentido esse autor assegura que não existe uma distinção tão significativa entre ambos no que concerne ao grau de consciência que nos impeça de reconhecer tanto a “reflexão-na-ação”, quanto o “conhecer-na-ação”, como tácitos. Nessa direção, esse autor aponta-nos a necessidade de atentarmos para a essencial questão da diferença entre o conhecimento escolar e o conhecimento tácito – posto que o próprio Donald Shön analise “esse conflito epistemológico entre conhecimento escolar e a ‘reflexão-na-ação’ (ou conhecimento tácito)” tanto no que diz respeito à formação do professor, como no que diz respeito às formas pelas quais “a escola trabalha com o conhecimento que os alunos construiriam em seu cotidiano não-escolar” (DUARTE, 2003, p. 615).

Também contrapondo-se aos modelos de formação escolar que eclodiram a partir da década de 1990, Martins (2010) assevera – baseada na afirmação do educador Antônio Joaquim Severino, que a educação escolar deva preparar os indivíduos para “os domínios necessários ao tríplice universo que rege sua existência concreta” (MARTINS, 2010, p. 14). Nas palavras de Severino:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p. 11. In: MARTINS, 2010, p. 14)

Seguramente, afirma Martins (2010), as condições sob as quais se processa a formação profissional contemporânea não atendem tais objetivos acima declarados, pelo contrário, as condições ditadas pelo modelo econômico social vigente convertem de forma destrutiva “o *trabalho*; em seu sentido marxiano, filosófico, condição ontogenética de humanização; em *emprego*, isto é, em trabalho alienado, e que, em detrimento do pleno desenvolvimento dos indivíduos, encontra no vetor econômico o eixo nuclear de sua estruturação” (MARTINS, 2010, p. 15).

Para essa autora, um dos legados do século XX para a formação de professores foi a fomentação da contradição entre “os condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional (o ideal seria que pudéssemos dizer trabalho!) e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação”. No que se refere à formação docente, isso é “letal”, posto que de acordo com essa autora o produto do trabalho educativo deve ser a humanização

dos indivíduos que, por sua vez, para realizar-se, exige a mediação da própria humanidade dos professores.

Conforme destaca Martins (2007,2010), “o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social”. Entretanto, devemos destacar que essa autora não está se referindo à concepção liberal de humanização, segundo a qual esse processo se efetiva na “centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência”. Pelo contrário, o processo de humanização ao que ela se refere “depende da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano”. Esse processo, portanto, é um processo condicionado pelas “apropriações do patrimônio físico e simbólico produzidos historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados” (MARTINS, 2010, p. 15-16).

Concordamos com essa autora ao concluir que o pretense “novo paradigma” anunciado pelo ideário pedagógico das últimas duas décadas tem colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal contemporânea em detrimento da promoção do desenvolvimento de professores e alunos, assim transformando-os em “vítimas do tempo e da organização social”. Desse modo, a formação de professores esvaziada do valor do ensino de conteúdos sistematizados e, portanto, da verdadeira especificidade do trabalho pedagógico, converte-se em “estratégia de adaptação”. Nas palavras de Martins:

[...] esse “novo paradigma” não estabelece relações objetivas e precisas entre seus postulados e os efeitos na consciência dos professores e alunos e, por consequência, na organização político-pedagógica da escola. As complexas relações entre educação e sociedade – que cada vez mais tem colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal vigente em detrimento da promoção do desenvolvimento de seus membros, sejam eles alunos ou professores – diluem-se em análises que colocam a escola e o professor como vítimas do tempo e da organização social, que em sua estrutura política e econômica não é efetivamente questionada. Nesse sentido, acaba por não conferir a devida ênfase à formação de indivíduos que possam modificar tais relações, bem como à construção e apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Desse modo, as mudanças aventadas no que tange a formação dos professores e ao trabalho docente correm um grande risco: converterem-se em estratégia de adaptação. (MARTINS, 2007, p. 23)

A despeito de representarem estratégias para o mais absoluto esvaziamento do trabalho educacional, esclarece-nos Martins (2007), por essa via se tem estabelecido as “novas referências apresentadas por discursos bastante sedutores sobre a valorização da pessoa e sua subjetividade, sobre histórias de vida de professores, sobre a importância dos conhecimentos adquiridos experimentalmente, sobre a criatividade da atividade docente, sobre a valorização da prática pessoal, sobre a articulação entre aprendizagem e cotidiano, etc.”. Tal perspectiva isenta os professores da obrigação de aprender o conhecimento historicamente acumulado em decorrência do fato de não mais precisarem ensiná-lo aos seus alunos, “e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, se adaptarão a ela pela primazia da alienação”. Segundo essa autora, o saldo desse processo é o atendimento ao lema: “aprender a aprender” (MARTINS, 2007, p. 26-27).

Nesse sentido, Martins (2007) chama a nossa atenção para o fato de que atender a esse lema denota “usurpar os indivíduos das condições imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência transformadora significa coloca-los sob imediata ação do meio, a ter como consequência a manutenção das estruturas sociais alienadas e das ações individuais alienadas; significa de fato, permitir que a *situação existente se imponha no que tem de pior!*” (MARTINS, 2007, p. 27) – e entendemos que isso inclui o sofrimento psicofísico de professores e alunos.

De acordo com a análise dessa autora, portanto, não podemos perder de vista a “finalidade emancipatória da educação”, posto que “ela representa o desenvolvimento da verdadeira consciência por meio da apropriação dos conhecimentos, dos conceitos, das habilidades, dos métodos e técnicas etc.”, de forma que possam instrumentalizar os indivíduos para que intervenham intencionalmente na realidade concreta, firmando, assim, como sujeitos históricos.

A afirmação da “finalidade emancipatória da educação” exige que se tome o ato educativo como “atividade por meio da qual os indivíduos se apropriam das objetivações humanizadoras produzidas pelos homens e socialmente, condições para a sua humanização e conseqüente emancipação” (MARTINS, 2007, p. 25). Destarte, reafirmamos que uma sólida formação de professores e alunos é um dos caminhos possíveis e necessários na direção da promoção da saúde de ambos. Cabendo-nos contribuir para o esclarecimento desse caminho.

3.4 As possibilidades da educação escolar operar na promoção da saúde

Afirmamos no início desse trabalho que a busca pela superação do atual conceito de saúde (como também do sentido atual da promoção de saúde) implica que haja uma mudança de entendimento a respeito da relação entre sujeito e objeto na constituição da subjetividade humana. Nessa direção, compreender o homem como ser social e, para isso, empreender uma análise genética do ser social, constitui-se como base necessária para tal entendimento. Sob essa perspectiva, Mårkus (1974) esclarece-nos que pela concepção marxiana não se pode compreender a consciência, nem em suas formas mais simples, como mero reflexo de objetos externos, como receptividade passiva, como simples fixação do sentido destes objetos. Ao contrário, a consciência como momento da atividade humana é uma “específica *atividade positiva* para a apropriação da realidade”. Até mesmo a sensibilidade, que parece contemplação passiva, é uma “*atividade prática humano-sensível*” (MÅRKUS, 1974, p. 38-39).

Além disso, o mesmo autor assevera que o homem percebe o mundo que lhe rodeia como uma realidade objetiva composta de elementos objetivos persistentes, graças a sua capacidade de decompor em elementos as situações concretas que atuam sobre os sentidos correspondentes a essa articulação – a qual se encontra fixada na estrutura semântica da linguagem e que, portanto, tem significação determinada socialmente de forma independente das experiências e das necessidades individuais. Entretanto, é impossível entender essa articulação da percepção humana e a gênese dos conhecimentos concretos sobre o entorno natural e social, considerando-se somente a interação físico-fisiológica entre o homem como ente natural e seu meio. Deve-se, para isso, levar em conta os produtos histórico-sociais determinados pela prática material do homem. Mårkus, para tanto, destaca que “somente a riqueza objetivamente desdobrada do ser humano produz em parte, e em parte educa a riqueza da sensibilidade *humana subjetiva*” (MARKUS, 1974, p. 40).

Sendo assim, no sentido de buscar esclarecer a relação que se estabelece entre a educação escolar e a saúde, acreditamos ser necessária, primeiramente, uma breve explicação sobre a articulação existente entre a ontologia do ser social e a ontologia da educação. E com essa finalidade, apoiamo-nos na análise realizada por Duarte (2012) sobre a relação entre a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. Nessa direção, esse autor afirma que:

[...] na abordagem materialista histórico-dialética, o estudo ontológico do ser social não prescinde do estudo da gênese histórica da especificidade da sociedade perante a natureza. O longo processo evolutivo do ser inorgânico produziu o aparecimento do ser orgânico, isto é da vida e, a partir da evolução da vida surgiu o ser humano como ser social, surgiu a esfera da vida em sociedade, a esfera da sociabilidade. Mas todo esse processo evolutivo foi marcado por saltos ontológicos. Quando ocorre um salto ontológico, surge uma nova esfera do ser. O primeiro salto ontológico foi o da passagem do ser inanimado ao ser vivo, o segundo salto ontológico foi o da passagem do ser biológico ao ser social. Uma ontologia do ser social precisa explicar o que constitui a especificidade do ser social perante os demais os demais seres vivos (Lukács, 1969, pp.11-22), o que não significa, porém, que o ser social exista independentemente da natureza. O ser humano é antes de tudo um ser vivo e a sociedade só pode existir em permanente intercâmbio com a natureza. Além da explicação da especificidade do ser social perante o ser natural e o ser inorgânico, uma ontologia marxista do ser social precisa também explicar a especificidade das diversas esferas constitutivas do ser social. Aqui novamente se faz necessária a análise genética. (DUARTE, 2012, p. 37)

Tendo explicado que a evolução do ser inorgânico ao ser social se deu em saltos ontológicos, ou seja, pelas mudanças de esferas do ser, o autor aponta ainda a necessidade de especificar as diversas esferas constitutivas do ser social. Nesse sentido, Duarte (2012) afirma que, partindo da esfera da vida cotidiana, foram surgindo e diferenciando-se durante a trajetória do desenvolvimento do ser social, as esferas da ciência, da arte, da religião, da moral, da política etc (LUKÁCS, 1996; HELLER, 1977; 1984. In: DUARTE, 2012).

Tomando a ontologia da educação como um dos objetivos desse estudo, Duarte (2012) – adotando a concepção lukacsiana de que a sociedade é um “complexo composto de complexos” (LUKÁCS, 1969, p. 16) – explica que quando “analisada como um dos complexos que compõem o ser da sociedade”, a educação passa a obter “um real significado para a reflexão ontológica” (DUARTE, 2012, p. 38). Uma ontologia da educação, segundo esse autor, pretende compreender a essência historicamente constituída dos indivíduos humanos enquanto seres sociais. Nas palavras de Duarte (2012):

Numa primeira apropriação, portanto, é cabível afirmar-se que uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais. Não se trata de uma essência independente do processo histórico, das formas concretas de educação em cada sociedade. Trata-se da análise dos processos historicamente concretos de formação dos indivíduos e de como, por meio desse processo vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa. Essa maneira de conceber o objeto de uma ontologia da educação toca no problema da noção de desenvolvimento histórico do gênero humano, isto é, toca no problema da concepção de história. (DUARTE, 2012, p. 38)

Segundo essa afirmativa, devemos destacar que a ontologia da educação promove a análise da essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos, ou seja, analisa-se a essência a partir das formas concretas (oferecidas por cada sociedade) por meio das quais se define o processo de formação das pessoas que se encontram inseridas na vida social. Para esse autor, ao adotarmos uma perspectiva materialista-dialética, analisamos o desenvolvimento da humanidade como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que ocorre no interior de relações concretas de dominação (das quais se constitui a história humana até os dias atuais).

Pelo exposto, entendemos que propor a construção de uma educação escolar que corrobore com a promoção da saúde implica em concordar com Duarte (2012) quando este afirma que se faz necessário “assumir um posicionamento afirmativo sobre o que significa educar seres humanos hoje” (DUARTE, 2012, p. 41). Encontramos, pois, esse posicionamento na obra de Demerval Saviani. Nesse sentido, mais uma vez apresentamos a definição de trabalho educativo posta por Saviani, dessa vez com o objetivo de analisá-la mais detidamente a fim de tomá-la como subsídio para a proposição de uma educação escolar comprometida com a formação do ser humano, e nesse sentido, também comprometida com a promoção da saúde.

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 objeto 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, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21. In: DUARTE, 2012, p. 49).

Por essa definição, compreendemos que somente quando os indivíduos singulares puderem se apropriar dos elementos necessários à sua formação como seres humanos, ou seja, puderem se apropriar da cultura historicamente produzida, será atingido o objetivo da educação escolar. Isto significa dizer que a base dessa apropriação é toda a objetivação da humanidade ao longo de sua história. Segundo Duarte, “está implícita a essa definição a dialética entre objetivação e apropriação, que constitui o núcleo fundamental da concepção de Marx do processo histórico de humanização” (DUARTE, 2000 p.116-128).

Nesse sentido, Duarte (2012) chama-nos a atenção para o fato de que Saviani deixa claro que é necessário saber discriminar os elementos culturais dos quais não se pode abdicar para a humanização do indivíduo. Então, ressalta que isso demanda “um duplo posicionamento” do educador na medida em que o trabalho educativo se posiciona tanto em relação às objetivações produzidas historicamente, como também requer um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos sobre a sua concepção de humanização. Segundo ele, uma concepção historicizadora da cultura humana deve afirmar aquilo que considera “as conquistas mais significativas e duradouras para a humanidade” e, em relação à individualidade humana, necessita instituir como finalidade a possibilidade real (que existe) de vida humana em sociedade, e assim toma-la como referência para a crítica às condições concretas da vida dos indivíduos – para, a partir dessa crítica, traçar diretrizes para o processo educativo desses indivíduos (DUARTE, 2012, p. 51-52).

De acordo com Duarte, a definição de trabalho educativo proposta por Saviani tem como referência o processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos humanos e, sendo assim, aponta na direção da superação do conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. Nas palavras desse autor: “O conceito de trabalho educativo de Saviani situa-se numa perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica” (DUARTE, 2012, p. 52). Segundo ele, essa definição refuta a essência abstrata, pois a humanidade é concebida por Saviani como produto da atividade histórica dos seres humanos.

Noutra direção, Duarte destaca o fato desse conceito de trabalho educativo ir além da concepção educativa guiada pela existência empírica, justamente por definir o desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do

trabalho como um dos valores fundamentais da educação, posto que para isso tome como referência a formação do indivíduo como membro do gênero humano.

Foi exatamente no sentido de discutir as bases da concepção dialética de educação que Saviani formulou uma pedagogia concreta¹⁶ a qual denominou, a partir de 1984, de “pedagogia histórico-crítica”, e através dela afirma que:

[...] o movimento que vai das observações empíricas (“o todo na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação do abstrato (“a análise, os conceitos e as determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (método científico) como para o processo de ensino (método pedagógico). [...] É a partir daí que podemos chegar a uma *pedagogia concreta* como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna. (SAVIANI, 2012, p. 78-79)

Saviani (2012, p. 79) pondera que uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como “indivíduos concretos”, ou seja, como “sínteses das relações sociais”. Esse autor explicita que para a pedagogia tradicional, os educandos são “indivíduos abstratos”, melhor dizendo, “expressões particulares da essência universal que caracteriza a realidade humana”; por outro lado, para a pedagogia moderna, os educandos são “indivíduos empíricos” e que, por serem considerados “sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela originalidade, criatividade e autonomia”, convertem-se no ponto central do processo educativo. Saviani (2012) adverte-nos, portanto, de que por essa via a pedagogia moderna naturaliza as relações sociais desconsiderando a história, “como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente por suas disposições internas, por suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético” (SAVIANI, 2012, p. 79).

Destarte, a pedagogia histórico-crítica, na direção da superação dessa dicotomia, considera que os educandos, como “indivíduos concretos”, apresentam-se como “unidade da diversidade”. Segundo Saviani, os indivíduos concretos traduzem-se por

¹⁶ Saviani apresenta a definição de pedagogia como “uma teoria que se estrutura com base e em função da prática educativa”. Segundo esse autor, “a pedagogia para ser considerada teoria da educação deve equacionar de alguma maneira o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2012, p. 74). Considerando ainda que “toda pedagogia pode ser considerada teoria da educação”, porém, “nem toda teoria da educação é pedagogia”. Por “pedagogia concreta”, Saviani se refere à pedagogia que tem como base a teoria do conhecimento elaborada por Marx, que tem como categoria central a noção de concreto.

“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas, síntese das relações sociais”. Nas palavras do autor:

[...] o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e a sua atividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila estas relações e as transforma. Então, os educandos concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. Isto anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana”. (SAVIANI, 2012, p. 79)

Essa afirmação denota que nem sempre o interesse do aluno empírico, ou seja, o interesse imediato do aluno corresponde às suas necessidades de desenvolvimento como indivíduo do gênero humano a partir das condições concretas da sociedade na qual está inserido. Sendo assim, na concepção de Saviani, a educação escolar comprometida com a formação do indivíduo humano deve discernir entre o interesse dos alunos empíricos e os interesses dos alunos concretos para, então, dirigir-se para atender aos interesses dos alunos concretos.

De acordo com Saviani (2005, 2008, 2012) é nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado – que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Segundo esse autor, devemos atentar para o fato de que mesmo que o aluno em termos imediatos não apresente interesse no domínio desse conhecimento, o conhecimento sistematizado sempre corresponderá diretamente aos interesses do aluno concreto; posto que, enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que exige dele o domínio desse tipo de conhecimento. Portanto, Saviani enfatiza que “é sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber” (SAVIANI, 2012, p. 80).

A afirmação da natureza social do desenvolvimento humano confere um lugar de destaque ao estudo da relação que se estabelece entre aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, Martins (2013) destaca que se torna fundamental o entendimento do papel do ensino dos conhecimentos sistematizados na mediação dessa relação, assim como da metodologia de ensino proposta pela pedagogia histórico-crítica e suas relações com a dinâmica entre ensino e aprendizagem. No entanto, persiste uma

carência de pesquisas que investiguem cientificamente, que explicitem, *como* o ensino orientado produz desenvolvimento psíquico.

Nessa direção, como já afirmamos anteriormente, os estudos de Vigotski apontam para o fato de que a formação de todos os sistemas funcionais guarda uma relação direta com a qualidade dos processos educativos vivenciados pela criança ao longo de sua vida. Segundo Vigotski (2013, p. 69): “A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não só influi nos processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude”.

Destarte, cabe reafirmar que o compromisso, tanto da psicologia histórico-cultural, quanto da pedagogia histórico crítica, é com a formação do indivíduo humano, desenvolvido a partir da disponibilização por meio da educação escolar dos conhecimentos universais que representam as máximas conquistas da humanidade, no sentido de oportunizar a superação da limitação e desigualdade das condições de humanização produzidas por uma sociedade de classes. Nessa direção, tornamos a ressaltar que esse compromisso somente se pode firmar atento às condições objetivas impostas por essa sociedade.

Martins (2013), apoiada em Saviani (2005), aponta para a importância dada pela pedagogia histórico-crítica à necessidade de se identificar no ato educativo as condições que realmente governam a aprendizagem a serviço do desenvolvimento dos indivíduos. Nesse sentido, Saviani (2005) assegura que a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas, pelas formas de planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados. Além do que, como já asseguramos anteriormente, a relevância dos conteúdos é um dado nuclear da educação escolar, pois na ausência do ensino de conteúdos significativos a aprendizagem se faz esvaziada. Destarte, entendemos que uma aprendizagem esvaziada dos conteúdos científicos precariza a possibilidade de desenvolvimento e articulação das operações lógicas do pensamento, fato este que contribui para o empobrecimento da consciência e da relação dos indivíduos com a realidade, o que conseqüentemente conduz ao favorecimento do sofrimento de professores e alunos.

Voltando-nos, então, para a necessidade de análise das formas organizativas de ensino, encontramos em Saviani (2005) a proposição de que se deve tomar como parâmetro pra essa análise a questão do “ponto de partida” e do “ponto de chegada”

(Saviani, 2005, p. 78). Saviani considera artificial o estabelecimento de dicotomia entre o saber erudito e o saber popular, e entre os conteúdos científicos e os conteúdos espontâneos. Segundo ele, não existe a relação de oposição entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, uma vez que “a especificação da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre não antagônicos” (SAVIANI, 2005, p. 82) – posto que toda e qualquer relação pedagógica pressuponha que o educador esteja a serviço dos interesses do educando. Nessa direção, uma análise conduzida por Martins apresenta-nos a seguinte reflexão: “se do ponto de partida os domínios cotidianos são relevantes, devem-se resultar superados no ponto de chegada” (MARTINS, 2013, p. 285).

Existe uma questão discutida por Vigotski que se refere ao problema da sequência que liga a instrução ao desenvolvimento, uma questão referente às relações temporais entre estes dois pontos. Ao contrário do que é afirmado pelas teorias de base idealista, Vigotski assegura que o ensino escolar pode proporcionar ao desenvolvimento mais do que se pode identificar em seus resultados diretos. Segundo ele, aplicada a um ponto do pensamento infantil ou a uma função psicológica específica, a instrução modifica e estrutura e, conseqüentemente, muitos outros pontos. Pode produzir tanto conseqüências próximas, quanto em longo prazo no seu desenvolvimento. Pelas palavras de Vigotski: “*A instrução pode não limitar-se a ir atrás do desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações*” (VIGOTSKI, 2001, p. 223. Grifos do autor). Segundo Martins (2013), para esse autor, essa sequência encerra certa complexidade representada pela conexão interna entre o ritmo do ensino e o ritmo da aprendizagem; e, nessa mesma direção, Vigotski também formulou os conceitos de nível de desenvolvimento real, e área de desenvolvimento iminente.

Martins (2013) esclarece que para Vigotski o nível de desenvolvimento real sinaliza as interconexões funcionais já alcançadas pela criança, que podem ser detectadas pelas ações por ela realizadas. Porém, existe um aspecto referente à dinâmica interna do citado nível que deve ser observado: quando a criança demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, por meio de uma ação, o desenvolvimento destes não está finalizado, mas apenas começando. Portanto, essa autora destaca que no fato de que a aprendizagem demanda a relação interna entre operações e conceitos, reside a sua natureza complexa.

Nesse sentido, Martins (2013) explica-nos que Vigotski considerou que as finalidades do reconhecimento desse “nível” no trabalho pedagógico, não se limitam a definir aquilo que a criança já pode realizar por si mesma, mas sim, em fornecer elementos para o trabalho na “área de desenvolvimento iminente” a partir dos domínios funcionais já conquistados e manifestos na realização do ato autônomo. Portanto, um vínculo entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento eminente, pressupõe a complexificação da tarefa do ensino. Martins, conclui que atuar na “área” de desenvolvimento iminente implica o trato com pendências cognitivas, sendo assim, deve-se identifica-las e planejadamente agir sobre elas. A autora avalia que a atenção a tal questão incide sobre a qualidade da prática pedagógica. Posto dessa forma, afirma seguramente que: “um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer uma sólida formação de professores, que instrumentalize teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem” (MARTINS, 2013, p. 288). Ainda segundo essa autora:

O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada à concreticidade e empiria do pensamento infantil, sem, contudo, se deixar aprisionar por elas. Para tanto, ele precisa ter superado o pensamento sincretico e os pseudo-conceitos em relação ao que ensina, uma vez que entre iguais não se instalam as contradições que movam o desenvolvimento. Essas são, ao nosso ver, as reais condições para que professor e aluno se apresentem, desde o ponto de partida, como “agentes sociais diferenciados”. (MARTINS, 2013, p. 295)

Dessa maneira, o professor estará disponibilizando ao aluno aquilo que ele próprio conquistou, tanto em termos de conteúdo a serem transmitidos, como em termos de desenvolvimento psíquico superior. De acordo com essa autora, por essa via o ato de ensinar operará como uma intervenção que provocará transformações, o que significa dizer que “operará como mediação no desenvolvimento do aluno”, e, portanto, promoverá nele a catarse. Como Martins (2013), entendemos que dessa maneira o ensino concorrerá “para a superação das representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual, para a superação dos domínios cotidianos e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual, para o

desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente, chamamos de *capacidade para pensar além das aparências*” (MARTINS, 2013, p. 295-296. Grifo nosso).

Nessa direção, consideramos que a educação escolar, ao articular a aprendizagem e o ensino, corrobora o desenvolvimento do pensamento conceitual e, conseqüentemente, possibilita aos agentes desse processo perceber, refletir e se relacionar com o mundo e consigo próprios para além das formas imediatas e aparentes. É, pois, o tipo de educação que promove a máxima formação do indivíduo e, nesse sentido, cria condições favoráveis à promoção da sua saúde.

Esse estudo partiu da hipótese de que a criação das condições para a formação e o autodomínio dos processos funcionais psíquicos superiores no âmbito da educação escolar impõe-se como uma das condições que corroboram a promoção da saúde. Nesse sentido, trouxemos para análise ideias baseadas nas concepções de Vigotski (2001, 2012a, 2012b, 2013) sobre a formação, sobretudo, a partir da educação escolar, das formas essenciais superiores da conduta e do domínio dos processos psíquicos. Na concepção de Vigotski (2012a), pois a personalidade como um processo social sobrepõe o histórico ao natural e, nessa direção, “a personalidade abarca a unidade da conduta que se distingue pelo indício do *domínio*” (VIGOTSKI, 2012a, p. 328. Grifo do autor). Destarte, entendemos que a apropriação (e posterior domínio) dos conceitos possibilitada pelos processos educativos, viabiliza aos sujeitos apossarem-se dos instrumentos culturais que ulteriormente formam a relação cultural dos mesmos com o mundo exterior, ou seja, sua “concepção de mundo” (VIGOTSKI, 2012a, p. 328).

De acordo com Vigotski (2012b), o desenvolvimento do pensamento por conceitos faculta, a partir da idade de transição a instituição do mundo da consciência social objetiva; e, somente na idade de transição, com a formação de conceitos é que se dá o avanço em direção ao desenvolvimento e estruturação da consciência e à reflexão sobre si mesmo (autoconsciência). Dessa forma, entendemos que a compreensão e ordenação da realidade, tanto interna quanto externa, dependem do pensamento por conceitos. Como já mencionamos num momento anterior desse estudo, é na idade de transição que as funções psicológicas evoluem no interior de um sistema interiormente coerente, o qual se subordina a uma lei organizadora, proveniente da formação de conceitos. Essa formação determina um estreito vínculo entre as imagens representadas, que se traduz pela “recíproca inter-relação e transferência dos conceitos, que é um

reflexo da recíproca transferência e vinculação dos fenômenos da realidade” (VIGOTSKI, 2012 b, p. 71).

Nessa direção, entendemos que o pensamento por conceitos promove o desvelamento dos profundos nexos que estão ocultos na realidade, pois permite conhecer as leis que a regem e, ao mesmo tempo, possibilita organizar o mundo que se percebe por meio de relações lógicas. A formação de conceitos, mediada pelos avanços da linguagem, promove a ampliação e o aprofundamento da compreensão de mundo do sujeito, aumentando a probabilidade de um maior grau de fidedignidade do reflexo psíquico da realidade. Entendemos, nesse sentido, que a formação de conceitos e enriquecimento das funções psíquicas que se efetivam na idade de transição despontam como a chave de todos os processos de desenvolvimento e também para uma possível desintegração dos sistemas psicológicos. Reafirmamos, pois, a ideia de Vigotski (2012b, p. 82) sobre a essencialidade da ampliação dos conceitos para que possam ocorrer transformações no conteúdo do pensamento. Lembramos que todas as mudanças de conteúdo pressupõem necessariamente mudanças nas formas do pensamento, destacando-se, assim, a necessidade da complexificação dos conteúdos do pensamento tendo em vista a ampliação do grau de fidedignidade da imagem subjetiva da realidade objetiva.

Sendo assim, tornamos a assegurar que o pensamento por conceitos é um elemento fundamental do desenvolvimento da personalidade e de sua relação com o mundo que a rodeia. Destarte, o desenvolvimento do pensamento teórico, como o grau mais elevado de desenvolvimento do pensamento conceitual, está diretamente vinculado a um processo educativo que valorize positivamente o trabalho educativo e a sólida formação teórica por meio da educação escolar, como elementos indispensáveis para o enriquecimento da relação dos indivíduos com a realidade. Nas palavras de Abrantes e Martins (2006):

O pensamento teórico ao representar o concreto como algo em formação pode chegar à complexidade de manifestações do todo, reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que integra o objeto do pensamento, expressar encadeamentos, leis e necessidades das coisas singulares em relação com o universal. Considerando a unidade na diversidade, capta essencialmente a transição de um fenômeno a outro. Tendo em vista as necessidades práticas do ser humano frente a uma realidade que merece ser transformada, consideramos a educação do pensamento um importante aspecto do desenvolvimento do psiquismo, a ser tomado como objeto de reflexão. O indivíduo desenvolvido necessita conhecer a realidade na qual está inserido, nela penetrar e identificar as tendências de movimento desta realidade e da sua própria realidade, para direcionar sua atividade no

mundo em direção as forças humanizadoras da sociedade. Evidente que não é qualquer pensamento que pode realizar este desafio, apenas o pensamento que opera por conceitos, que reproduz o objeto idealizado e seu sistema de relações expressando sua universalidade. (ABRANTES E MARTINS, 2006)

De acordo com essa afirmativa, o indivíduo desenvolvido necessita conhecer a realidade na qual está inserido para poder, a partir da identificação das tendências do movimento dessa realidade e da sua própria, orientar e dirigir sua atividade. Destarte, consideramos confirmada nossa hipótese de que a relação de condicionalidade existente entre o processo de educação escolar, e a formação do autodomínio dos processos funcionais psíquicos superiores pode corroborar para a promoção da saúde, posto que a liberdade e a intencionalidade necessárias aos indivíduos para se relacionarem com o mundo e consigo próprios – no sentido de poder superar as condições existentes de vida, criar novos meios e requisitos necessários à condição humana – dependem diretamente do desenvolvimento da consciência e da autoconsciência formadas a partir da complexificação do ato instrumental.

E, ao contrário, ao longo desse estudo asseveramos que a negação do valor positivo do trabalho educativo e a valorização de uma “formação” docente que priorize as ações cotidianas, pragmáticas e a aprendizagem direta (que desvaloriza a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados), promovem o desenvolvimento do pensamento dentro de limites consideráveis, levando-se em conta todo avanço que alcançado pela humanidade.

Temos, por conseguinte, que qualquer análise acerca do fenômeno *saúde* – na condição de *condição humana de vida*, exige também a reflexão sobre uma formação do indivíduo humano (mormente escolar) que possibilite o desenvolvimento e integração do sistema psíquico superior, sem perder de vista o importantíssimo papel do pensamento na integração do referido sistema. Esse sistema, por sua vez, ancora a formação e desenvolvimento da consciência que orienta o ser no mundo; de sorte que as condições objetivas de vida e de educação quando empobrecidas, impossibilitam a compreensão das interfaces entre as dimensões sociais e pessoais dos motivos da atividade, provocando lacunas entre os conteúdos da consciência – e assim, fragilizando-a como *unidade consciente*. Lembrando que, habitualmente, a asepsia da consciência conduz o indivíduo à adoção, sem condições de reflexão, dos motivos

edificados nas aparências do real e, via de regra, veiculados pela ideologia dominante na sociedade de classes, e, muitas vezes, isso se traduz em *sofrimento ou adoecimento*.

Pelo exposto ao longo desse trabalho vimos que a atividade docente - nas condições socioeconômicas, políticas e ideológicas, instituintes da hegemonia construtivista imposta atualmente ao contexto escolar, corroboram a desvalorização do ensino e do papel do professor de ensinar e para tanto ser formado - perde cada vez mais o seu real propósito e sentido. Nessa direção, esperar que professores e alunos, no interior dessa conjuntura de esvaziamento dos sentidos sociais/pessoais, encontrem outro destino que não o do sofrimento e/ou adoecimento é, certamente, um desafio imposto a essa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Tendo como base uma visão crítica (marxista) a respeito de experiências clínicas em atendimento às chamadas queixas escolares – constatando uma profusão de encaminhamentos médicos envolvendo professores e alunos – percebemos que a escola “sofre”. Surge daí a necessidade de participar da construção de aportes teórico-metodológicos que possam subsidiar a compreensão (crítica) e a resolução destes problemas que envolvem o adoecimento dos sujeitos na relação pedagógica. Além disso, buscamos com esse estudo apontar as relações entre a escolarização e a promoção da saúde, tendo em vista demonstrar a partir do aporte teórico da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica a relação de condicionalidade recíproca de uma sólida formação escolar para a promoção da saúde de professores e alunos.

Desde a introdução, esse estudo indica que devemos atentar para o fato de que a culpabilização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino (o aluno, o professor, ou a família) caracteriza uma explicação simplista e gerada pela adoção de pressupostos que preterem os fatores sociais envolvidos no contexto do fracasso escolar e naturalizam essas questões. Nesse sentido, observamos que o conceito de saúde pelo qual as questões de dificuldade de aprendizagem e “saúde ocupacional” do professor estão sendo julgadas está diretamente vinculado à ideologia que baseia a visão das ciências orgânicas e de saúde desenvolvida ao longo de um processo histórico iniciado a partir da instauração do sistema capitalista de estruturação da sociedade; e que culminou na atual definição da OMS (Organização Mundial de Saúde) pela qual o conceito de saúde significa: “um completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 43). Entendemos que essa definição mostra-se útil aos propósitos de ‘*patologização*’ da sociedade, posto que, por essa lógica, deva-se identificar a ‘*doença*’ no indivíduo e, assim, ‘*livrá-lo*’, e à sociedade, desse ‘*mal estar*’, a ‘*qualquer custo*’.

Dessa forma, concebemos que essa conceituação é insuficiente para definir tal fenômeno, o que exige a busca pela superação do atual conceito de saúde. Todavia, isto não se dará sem que haja uma mudança de entendimento a respeito da relação entre sujeito e objeto na constituição da subjetividade humana. Nessa direção, propusemos nesse estudo analisar a relação saúde-adoecimento de professores e alunos e, para isso, trilhamos o caminho do esclarecimento sobre a constituição da humanidade no homem como um processo histórico e cultural de desenvolvimento que ocorre sobre uma base

biológica destacando, porém, que tal processo somente viabiliza-se pela mediação da cultura produzida pela atividade vital humana.

Nos encaminhamos, então, para a apresentação do percurso histórico que caracteriza o contexto da educação no Brasil, com vistas a analisar as proposições teóricas e suas concepções a respeito do trabalho pedagógico, as políticas educacionais, suas intenções e proposições e o nível de efetivação destas em relação aos objetivos propostos, bem como a relação das políticas com as necessidades de desenvolvimento social ditadas pelas agências de financiamento internacionais. Desse modo, trouxemos para a superfície os meandros da relação entre educação escolar e sociedade. Assim, apontar para as contradições que se apresentam no interior do contexto sócio-político-econômico que determinam objetivamente a qualidade da educação e da saúde de professores e alunos, tornou-se, portanto, o foco principal do primeiro capítulo.

A argumentação proposta apontou para o fato do adoecimento tanto de professores, quanto de alunos estar vinculado a um processo histórico (político-econômico) que determina o trabalho pedagógico e à qualidade das relações escolares. Nessa direção, fazemos emergir o problema do papel equalizador das diferenças entre as pessoas, tal como é assumido pela escola influenciada pelos valores liberais e neoliberais (da sociedade capitalista). Essas diferenças ora aparecem postas como sociais, ora como biológicas e psicológicas. Não obstante, deixamos claro que assumimos nesse trabalho as colocações de Saviani (2005), amparadas por Vigotski (1930), as quais apontam para o fato de que na organização escolar, tal como se apresenta, as diferenças entre as pessoas são reflexo do sistema (sócio-político-econômico) de base capitalista que divide a sociedade em classes antagônicas.

A psicologia histórico-cultural dá sustentação a esse posicionamento de forma que encontramos em Vigotski (2013a) a afirmação de que, no plano psicológico, os sujeitos não se distinguem porque um apresenta maior grau de atenção do que o outro, por exemplo. Mas o que faz com que os indivíduos se diferenciem em sua prática social, em termos de características psicológicas, são as estruturas, relações e conexões de que dispõem para ligar pontos distintos. Em outras palavras, o autor assegura que o fundamental não é a memória ou a atenção, as funções em si mesmas, mas até que ponto o sujeito pode fazer uso delas, que papel elas desempenham em sua vida. Vigotski assegura que a essência da questão radica no fato de que é a partir do papel social que se cria uma série de conexões caracterológicas do sujeito, e não o contrário, como costuma entender a psicologia biologicista ou idealista.

Segundo esse autor, “Os traços sociais de classe se formam no homem a partir de sistemas interiorizados e que não são outros que os sistemas de relações sociais entre as pessoas transportados para a personalidade” (VIGOTSKI, 2013a, p. 91-92). Seguindo nessa direção, verificamos, pois, que a hierarquização das funções no interior do sistema psíquico se estabelece de acordo com sua valorização e finalidades sociais e, para tanto, a educação escolar contribui à medida da transmissão dos conteúdos sistematizados desenvolvidos ao longo da história da humanidade, os quais são necessários para o desenvolvimento e articulação do sistema psíquico superior.

Tendo em vista que *para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica a formação humana resulta dos processos sociais engendrados pelo trabalho e que dentre eles a educação escolar se destaca*, procuramos no segundo capítulo discutir o trabalho e a formação humana. Nesse sentido, entendemos que também para poder compreender o binômio saúde-adoecimento como “situação social e coletiva articulada à formação social”, necessitamos da concepção marxiana de trabalho como “categoria analítica central” (LAURELL, 1978, p. 60). Portanto, um estudo pautado pela concepção dialética da relação saúde-doença e suas interfaces com a educação escolar, parte de uma análise histórica dos aspectos materiais e sociais que afetam e determinam a reprodução e manutenção da vida humana e, nesse sentido, o trabalho como a dimensão fundante da humanidade é categoria central de análise do eixo saúde-educação.

O trabalho como atividade vital humana apresenta-se como elemento essencial para o desenvolvimento humano, porém, por depender das históricas relações sociais de produção, sob a forma de trabalho alienado – nas condições da sociedade capitalista – impõe ao homem uma condição de fragilidade diante do mundo e de si mesmo. Posto que, como afirma LAURELL (1978), a dupla-face do trabalho encerra, portanto, dois aspectos de uma mesma atividade: um essencialmente técnico, que é o processo laboral, e outro social; as condições impostas ao processo de trabalho em meio à luta de classes apontam para a necessidade de elaboração de uma análise que parta das expressões concretas da luta de classes e do grau de controle relativo, determinado por uma consciência também relativa, que os trabalhadores exercem sobre o processo de trabalho. Dessa forma, a referida *dupla-face* do trabalho representou para esse estudo o elemento básico para a caracterização da relação saúde-adoecimento numa perspectiva materialista-histórico-dialética.

Essa análise traz à tona a unidade entre atividade vital humana e consciência. Segundo Duarte, “além de objetivante e social, a atividade humana caracteriza-se por ser uma atividade consciente” (DUARTE, 2013, p. 88. Segundo esse autor, mesmo na atividade alienada, as ações ainda são dirigidas por objetivos conscientes. Nesse sentido, encontramos subsídio para essa análise na concepção de Leontiev (1978) acerca da atividade e consciência como polos opostos interiores um ao outro, e concebidos como base na estruturação dos comportamentos dos indivíduos.

Para tanto, o reflexo consciente caracteriza-se psicologicamente pela presença de uma relação interna específica entre significação e sentido subjetivo. Mas como o sentido pessoal, nem sempre está explícito, devemos encontrar o motivo que lhe é correspondente. E, nessa direção, a análise da atividade como gênese dos motivos indicou que a principal questão reside no fato da necessidade não conhecer seu objeto e, por isso, o sujeito precisa atuar para descobri-lo.

Entretanto, a necessidade como força interna orientadora dos comportamentos humanos só pode ser atendida por meio da atividade. Portanto, ao analisarmos o binômio saúde/adoecimento de professores e alunos, preocupamo-nos, em primeiro lugar, em identificar as condições objetivas nas quais a atividade tanto do professor, quanto do aluno, tornaram-se uma demanda social, para poder assim desvelar o porquê de sua existência, ou seja, a dimensão social do motivo que lhe confere sustentação, para que possa ser apropriado pelos indivíduos particulares. Sendo assim, é fundamental que essa análise leve em conta a expressão de classe social presente nos motivos e nas atividades por eles orientadas.

Nessa direção, observamos que a presente organização escolar implica cada vez mais na exigência pela adaptação de professores e alunos às necessidades do sistema produtivo do capital, em detrimento das necessidades de desenvolvimento e emancipação desses sujeitos. Este fato tem resultado na transmutação do papel do professor de educador para ‘*cuidador*’, conduzindo, como consequência, à falta de sentido do papel do docente na relação pedagógica. Percebemos, pois, a complexidade que marca a sociedade de classes na qual estão inseridos esses sujeitos; posto que em uma sociedade dividida e oposta, assim também serão os motivos criados nela.

O trabalho (alienado), apresentar-se, portanto, como algo estranho ao indivíduo, ao invés de apresentar-se como processo de objetivação da sua personalidade. Nesse sentido, quando o fato do professor ministrar aulas com o objetivo produzir sua condição material de sobrevivência (por meio do seu salário) entra em

contradição com a qualidade do ensino, isso reflete o rompimento da articulação necessária entre o trabalho e seu resultado, tanto social quanto pessoal. *Tais refrações provocam no homem um grau de desgaste e/ou carência que, via de regra, vulnerabilizam a sua integridade física e mental, ou seja, a sua saúde* (LAURELL, 1978, p. 60-66).

Portanto, segundo a afirmação de Martins (2007), à medida que “a alienação é característica inerente à organização capitalista, o problema da consciência dos indivíduos sobre ela revela-se como um problema de grau, que será maior ou menor dependendo do quanto o indivíduo possa compreender sua existência para além da particularidade, ou seja, possa superar sua condição particular em direção à condição humano genérica” (MARTINS, 2007, p. 137). E é a serviço da superação desse quadro de empobrecimento e, conseqüentemente, de sofrimento humano – individual e social – que advogamos a educação escolar.

No terceiro capítulo desenvolvemos a análise da relação existente entre trabalho, saúde e educação. Para isso, foi de fundamental importância *compreender a questão do desenvolvimento do psiquismo do ponto de vista das relações recíprocas internas entre a mudança da atividade e o desenvolvimento da imagem do mundo na consciência do sujeito, de modo que se configure como a mudança da estrutura da sua consciência*. Nesse sentido, passamos a analisar o *psiquismo como unidade funcional* e a importância da formação de conceitos na estruturação dessa unidade; análise esta, possibilitada por um método capaz de estabelecer um novo ponto de vista sobre a relação entre o ato de conduta e o fenômeno externo, distinto dos métodos científico-naturais que baseiam a psicologia tradicional.

Pautado pela complexidade do desenvolvimento humano, Vigotski (2013, p. 69) postula o método instrumental e, por essa perspectiva, assegura que “A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não só influi nos processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude”. A educação escolar, por sua vez, visa como já mencionamos anteriormente referindo-nos à ideia de Saviani (2005), produzir direta e intencionalmente o domínio dos signos (instrumentos psicológicos). O método instrumental, segundo Vigotski, traduz o processo educativo como o processo pelo qual se dá a transferência para a criança daquilo que a humanidade realizou (produziu) no decorrer de sua longa história de trabalho.

A explicitação desse método desvela o processo de produção no sujeito, do reflexo subjetivo da realidade objetiva – o qual possibilita sua relação com o mundo e consigo mesmo – conduzindo seu desenvolvimento psicológico superior. Devemos, pois, chamar a atenção para o fato de que *tal método indica a existência de uma unidade essencial entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia; que se traduz no objetivo de promover o processo de desenvolvimento a partir da máxima apropriação dos conteúdos simbólicos universais*. Dessa maneira, esse autor permite-nos compreender que os novos conteúdos da consciência e, conseqüentemente, *os processos que promovem o surgimento do novo sistema funcional, desenvolvem-se de acordo com a condição real de apropriação dessa cultura*.

Apoiando-nos na psicologia histórico-cultural e mais precisamente nos postulados de Vigotski (2012b), afirmamos que, ao contrário do que apregoa a psicologia de base lógico-formal, a análise lógica do conceito pode nos proporcionar a chave de seu estudo psicológico, uma vez que o equivalente psicológico do conceito encontra-se no sistema de juízos no qual se revela o conceito e que, por responder à natureza do conceito, sua face psicológica caracteriza-se por uma atividade prolongada que contém toda uma série de atos do pensamento. Destacamos, então, que o pensamento lógico se desenvolve a partir da formação dos conceitos e, mais do que isso, o seu domínio é consequência essencial da aquisição do sistema de conceitos. Nesse sentido, Vigotski (2012b) esclarece que esse tipo de pensamento é constituído pelos conceitos, porém, não pelos conceitos como elementos em separado, mas pelos conceitos em funcionamento, ou seja, pela dinâmica entre as complexas operações próprias do pensamento lógico. Segundo Martins (2013), tais funções constituem uma unidade dialética em processo dinâmico, posto que sejam insuficientes umas sem as outras e internamente compostas umas pelas outras.

No sentido de reafirmar o psiquismo humano como um sistema dinâmico que evolui na medida da complexificação do emprego de signos, Vigotski (2013) coloca no centro da questão a ampliação do próprio significado da palavra e considera que a consciência em seu conjunto tem uma estrutura semântica, ou seja, sua estrutura engendra características, valores e sentidos do objeto refletido que se organizam em direção ao mundo exterior. O processo de desenvolvimento do sistema funcional e sua formalização na idade de transição indica-nos que o desenvolvimento do sistema conceitual na idade de transição tem importância central no ordenamento da consciência, à medida que opera diretamente na solidificação do sistema psíquico.

Referindo-se aos seus estudos comparativos entre a idade de transição e a esquizofrenia, as investigações de Vigotski (2013) apontam para patologias como essa, como produtos de desintegrações dos sistemas complexos formados sob condições de apropriação da cultura, ou seja, justamente daqueles sistemas que têm origem social. Estas desintegrações traduzem-se por um tipo de desarticulação ocorrido no interior dos sistemas funcionais, acarretando o retrocesso a estágios anteriores dessa organização. Em suma, esse autor indica que o desenvolvimento do pensamento conceitual corrobora o autodomínio do comportamento, permitindo ao homem um alcance maior no controle das funções psíquicas.

À vista disso, destacamos a importância do entendimento do conceito como sistema psicológico e seu papel na promoção da saúde, assim como a importância da unidade afetivo-cognitiva para a compreensão do binômio saúde adoecimento. A ideia dos sistemas psicológicos apresentada por Vigotski (2013, p. 88) – dos sistemas funcionais complexos, historicamente formados – é a “chave” para a compreensão tanto do desenvolvimento e da construção dos processos psíquicos, quanto de sua desintegração. Nesse sentido, é de extrema relevância que atentemos para o fato de que os sistemas aos quais Vigotski (2013) se refere são reflexos do lugar social ocupado pelo sujeito e se caracterizam pela transposição das relações coletivas (interpsicológicas) para o interior da personalidade. Fazendo referência à base dialética que dá suporte à sua compreensão, esse autor explica a relação objetiva que baseia o processo de desenvolvimento no qual cada estágio superior nega o inferior, “porém nega-o sem destruí-lo, mas sim o incluindo como categoria superada, como momento integrante” (VIGOTSKI, 2012b, p. 119).

E, nesse sentido, Vigotski (2012b) assevera que o desenvolvimento do pensamento, ou seja, a função de formação de conceitos é a função central, guia de todas as funções psíquicas que constituem um rigoroso sistema hierárquico no curso do processo de desenvolvimento. Procuramos, pois, demonstrar as estreitas relações entre a formação de conceitos e o ordenamento lógico do reflexo psíquico consciente da realidade. A requalificação do psiquismo, portanto, está intimamente ligada a sólidos processos educativos, em especial escolares – processos que primam pela transmissão dos conteúdos científicos, sistematizados pela humanidade ao longo de sua história.

De acordo com Saviani (2008), a educação escolar é, essencialmente, o processo direto e intencional de transmissão do conjunto sistematizado das máximas objetivações elaboradas pela humanidade ao longo da história. *Verifica-se, portanto, a*

existência de uma coerência essencial entre essa ideia e os pressupostos da psicologia histórico-cultural, posto que ambos objetivem a promoção do processo de desenvolvimento a partir do domínio dos conteúdos simbólicos universais. Com base nesses princípios, entendemos a ocorrência da desinstrumentalização psíquica, isto é, do desenvolvimento insuficiente da consciência e da autoconsciência dos indivíduos, como uma das principais consequências do empobrecimento da formação escolar.

A sólida formação teórica, expressa pela formação a partir dos conteúdos clássicos (científicos, filosóficos e artísticos) por meio da educação escolar é, portanto, imprescindível ao enriquecimento da relação dos indivíduos com a realidade; e, por outro lado, a omissão de tais condições (valor negativo do trabalho educativo), significa *o esvaziamento do ensino dos conceitos científicos e consequente desinstrumentalização dos indivíduos para o trato com a realidade.*

Destarte, analisando a real condição de formação docente nos dias atuais, compreendemos que as políticas educacionais propostas a partir dos anos 1990 passaram a deslegitimar os saberes teóricos do professor em concordância com o ideário construtivista (sob o lema “aprender a aprender”) que constrói toda sua argumentação sobre a especificidade da educação escolar e do trabalho educativo, apoiada sobre as discussões pós-modernas e a serviço da necessidade de assegurar a formação e conservação, ou seja, a perpetuação dos valores neoliberais.

Desse modo, *a formação de professores esvaziada do valor do ensino de conteúdos sistematizados – características estas próprias da epistemologia construtivista - e, portanto, da verdadeira especificidade do trabalho pedagógico, converte-se em estratégia de adaptação. Segundo Martins (2007), promover a manutenção das estruturas sociais alienadas e das ações individuais alienadas significa, portanto, condená-lo à imposição do que a situação existente oferece de pior. E, nesse sentido, entendemos que isso inclui o sofrimento psicofísico de professores e alunos.*

A afirmação da “finalidade emancipatória da educação” exige que se tome o ato educativo como “atividade por meio da qual os indivíduos se apropriam das objetivações humanizadoras produzidas pelos homens e socialmente, condições para a sua humanização e consequente emancipação” (MARTINS, 2007, p. 25). Destarte, reafirmamos que uma sólida formação de professores e alunos é um dos caminhos possíveis e necessários na direção da promoção da saúde de ambos. Entendemos que propor a construção de uma educação escolar que corrobore com a promoção da saúde, requer “assumir um posicionamento afirmativo sobre o que significa educar seres

humanos hoje” (DUARTE, 2012, p. 41). Podemos afirmar que encontramos, pois, esse posicionamento na obra de Demerval Saviani.

Sob condições objetivas de vida e de educação depauperadas, a compreensão das relações entre as dimensões sociais e pessoais dos motivos da atividade resultam também limitadas. Tais limitações provocam hiatos entre os conteúdos da consciência, fragilizando-a como unidade consciente. A consequência do esvaziamento da consciência é tanto o desgaste provocado pela falta de condições de planejamento e antevisão, quanto a adoção pelo indivíduo sem condições de reflexão, dos motivos edificadas sobre as aparências do real e, via de regra, veiculados pela ideologia dominante na sociedade de classes e que, muitas vezes, acaba por se traduzir em algum grau de sofrimento ou adoecimento.

A complexidade do tema e dos conteúdos abordados nessa pesquisa indica uma infinidade de desdobramentos possíveis e necessários. Dentre as pesquisas que julgamos necessárias destacamos a premência por um aprofundamento acerca do tema saúde tendo como base o materialismo histórico-dialético. Igualmente, consideramos de grande relevância o aprofundamento de pesquisa acerca da relação inversa apontada por Vigotski entre a esquizofrenia e a idade de transição. Igualmente, as questões próprias da psicopatologia tradicional também poderiam ser investigadas e reelaboradas a partir do método materialista histórico-dialético e de um estudo baseado nos autores da psicologia marxista. Seria também digno de nota um desdobramento do presente estudo que se voltasse para um aprofundamento das questões neuropsicológicas estudadas por Luria, bem como uma pesquisa que visasse o aprofundamento da compreensão da unidade posta entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica voltada para a análise e proposição de metodologias (uma pesquisa interventiva) para a habilitação e reabilitação dos processos funcionais de sujeitos “adoecidos” ou “em vias de adoecimento” em razão da desinstrumentalização psíquica. E, destaque-se, para os avanços requeridos há que se levar em conta que a questão do método, como já nos aventava Vigotski (2004), continua sendo para a psicologia, a grande chave a ser descoberta e dominada para o entendimento da relação do homem consigo mesmo e com a vida em toda a sua complexidade.

Ao finalizarmos essa pesquisa, duas observações se fazem necessárias. A primeira diz respeito ao fato de que não desconsideramos a base material, orgânica do psiquismo e, porque não dizer, da própria vida, portanto, não preterimos que desordens genéticas, funcionais, neurofisiológicas e endócrinas também participam do

adocimento/sofrimento mental. Todavia, tendo em vista a natureza social do ser humano, consideramos que as condições objetivas de existência e as atividades dos sujeitos em tais condições subjugam a si as formas pelas quais as bases biológicas se entrelaçam às bases psíquicas, que unas, se manifestam na maneira de ser das pessoas, isto é, em sua personalidade.

A segunda observação aponta na direção do hiato entre significados e sentidos e entre motivos geradores de sentido e motivos-estímulo engendrado pela sociedade de classes e reiterado pelo fetichismo do dinheiro. Também não preterimos a existência de pessoas que convivem incólumes com esses fenômenos, sem evidenciarem graus significativos de sofrimento psíquico. Não obstante, nossa compreensão é a de que os indivíduos sobrevivem a esse fato numa relação diretamente proporcional aos desafios e obstáculos que enfrentam em sua relação ativa com a realidade e, não raro, para assegurarem tais condições se convertem em fontes de sofrimento alheio.

Somos cientes da complexidade da temática que abraçamos como objeto dessa pesquisa de mestrado, e igualmente que ainda resta muito a ser pesquisado, conforme indicamos anteriormente. Não obstante, esperamos ter fornecido contribuições para o entendimento do fenômeno saúde como condição social de vida na qual o homem se realiza como um ser consciente de sua sociabilidade – apto a apreender e lidar com o real no complexo de relações que o institui; se realiza como um ser livre – apto a superar seus limites à medida das apropriações do patrimônio humano-genérico; e se realiza como um ser universal – instituído e instituinte da humanidade que representa. Um fenômeno cuja gênese não reside no próprio sujeito, mas em seu vínculo com o mundo. E, da mesma forma, para a compreensão da educação escolar como mediadora imprescindível no referido vínculo, posto, sobretudo, disponibilizar à apropriação o universo simbólico mais elaborado já edificado pela humanidade, na ausência da qual resulta comprometida a formação do ser consciente e livre para que possa ser universal.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial.** Revista Katálysis [online]. 2009, vol.12, n.2, pp. 188-197. ISSN 1414-4980. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/08.pdf>. Acessado em 23 de novembro de 2014.

APEOESP. **Saúde dos Professores e a Qualidade do Ensino.** 2ª Edição da pesquisa sobre saúde e condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, realizada pelo centro de Estudos e Pesquisas (CEPES) /Subdivisão do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos (DIEESE) da APEOESP, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/saude-dos-professores-e-a-qualidade-do-ensino/>. Acesso em: nov. 2012.

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. **Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento.** Revista eletrônica Educação e Marxismo, vol. 1, n. 1, FC/UNESP – Bauru. Julho/dezembro 2006. Disponível em: http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/processos_pensamento.pdf. Acesso em: mai. 2014.

ABRANTES, A.A.; MARTINS, L. M. **A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento.** Interface. Comunicação, Saúde, Educação. V.11. n. 22. p. 313-25. Maio/Agosto, 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf. Acesso em: jun. 2014.

ARCE, A. **A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos.** In: DUARTE, N. Org. 2. Ed. Sobre o Construtivismo. Autores Associados, Campinas, 2005.

ASSUNÇÃO, A. A; OLIVEIRA, A. O. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores.** Revista Educação & Sociedade, 2009. Vol. 30 (107), p. 349. ISSN: 01017330. Portal de Periódicos – Capes. (BDTD/IBICT).

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educacion.** Washington, DC, World Bank, 1995.

BARROSO, B. O. ALMEIDA, I. M. M. Z P de: **Para além do sofrimento: uma possibilidade de re-significação do mal estar docente.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2008. Publicado em: Universidade de Brasília, 2008. Portal de Periódicos – Capes. (BDTD/IBICT).

BATISTELLA, C. **Abordagens contemporâneas do conceito de saúde.** Disponível em:<www.epsjv.fiocruz.br/pdtsp/index.php?livro_id=6&area_id=2&autor_id=&capitulo_id=14&arquivo=ver_conteudo_2>. Acesso em: mai. 2013.

BENEVIDES, M. V. **Ai que saudade do MDB.** In: Revista Lua Nova. São Paulo: Brasiliense/CEDEC, vol. 3, n. 1, abr/jun; 1986, p. 31.

BERNARDO, M. H.; **Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: O desgaste mental dos docentes.** Revista Psicologia e Sociedade, 2014. Vol. 26 (3). ISSN: 1807-0310. Portal de Periódicos – Capes. (BDTD/IBICT).

BOARINI, M. L.; BORGES, R. F. **Hiperatividade, higiene mental e psicotrópicos: enigmas da caixa de Pandora.** Eduem, Maringá, 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm#art116>. Acesso em: fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referências para a formação de professores.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2001.

BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T., **As queixas escolares na compreensão de educadores de escolas públicas e privadas.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, PP. Volume 15, Número 2, Julho/Dezembro de 2001: 251-261. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a07.pdf>>. Acesso em: abr. 2014.

BRUM, L.; AZAMBUJA, C. R.; REZER, J. F. P.; TEMP, D. S.; CARPILOVSKY, C. K.; LOPES, L. F.; SCHETINGER, M. R. C. **Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escolas públicas no Rio Grande Do Sul.** Revista Trabalho Educação e Saúde, 2012, Vol. 10(1), p. 125. ISSN: 16781007. Portal de Periódicos – Capes. (BDTD/IBICT).

CAMPOS, A.; SANTOS, A. M. G. dos; XAVIER, G. F. **A Consciência Como Fruto da Evolução e do Funcionamento do Sistema Nervoso.** *Psicol. USP* online. 1997, vol.8, n.2. 2015-03-13, pp. 181-226. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365641997000200010&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000200010>. Acesso em: jan. 2015.

CÊA, G. S. dos S.; MUROFUSE, N. T. Trabalho, educação e saúde: evidências e potencialidades de uma experiência. In: BORGES, L. F. P.; DEIROS, R. A. (Org.). **Mudanças no capitalismo contemporâneo e Estado: as questões educacionais.** Cascavel, EDUNIOESTE, 2012.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação).** In: publicação on line, Série Idéias, n.23, São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf>. Acesso em: abr. 2014.

CUNHA, L. A. **Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas.** In: Revista da Faculdade de Educação da USP, vol. 20, n. 1 e 2, p. 132-150. jan.-dez. 1994.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira.** 2ª ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscú. Progreso, 1988.

DELCOR, N. S.; Araújo, T. M.; REIS, E. J. F. B; PORTO, L. A.; CARVALHO, F. M.; SILVA, M. O. E.; BARDALHO, L.; ANDRADE, J. M. de. **Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino da Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.** Cadernos de Saúde Pública, 2004, vol. 20(1), p. p. 187. ISSN: 0102311X. Portal de Periódicos – Capes. (BDTD/IBICT)

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.44, pp. 85-106. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>>. Acesso em: jun. 2014.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, núm. 18, set-dez, 2001, pp. 35-40. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501804>. Acesso em 10 de novembro de 2014.

DUARTE, N. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** In: Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Campinas: Autores Associados, 2003, p. 5-16.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. A aproximação da psicologia vigostkiana ao lema pedagógico “aprender a aprender” é uma estratégia ideológica. In: **Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações pós-modernas e neoliberais da teoria vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2006, 4ª edição, Considerações Iniciais

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2008a.

DUARTE, N. **Por que é necessário uma análise crítica marxista do Construtivismo?.** In: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. Orgs. **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2. Ed. Autores Associados: HISTEDBR, 2008b.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

DUARTE, N.; FERREIRA, B.; MALANCHEN, J.; MULLER, H. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais)uma crítica à obra de Demerval Saviani. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas. SP. Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas. SP. Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

EIDT, N. M. **Hiperatividade, higiene mental e psicotrópicos: o enigma da caixa de Pandora – Resenha**. Revista Psicologia em Estudo, versão on-line. ISSN 1413-7372. Vol.15 n°3 Maringá. Set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000300023>. Acesso em: abr. 2014.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: **Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. Org.: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. D. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

EVANGELISTA, J. E. **Elementos para uma crítica da cultura pós-moderna**. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano 10 - n. 20 - jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/86/38>>. Acesso em: abr. 2014.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? : um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. D. ; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: Eduem, 2009.

FERNANDES H. C.; ORSO P. J. Trabalho, trabalho docente e a sociedade capitalista. In: BORGES, L. F. P.; DEIROS, R. A. (Org.). **Mudanças no capitalismo contemporâneo e Estado: as questões educacionais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

FLACH, S. de F. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, p. 285-303, set2011 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20_43.pdf>. Acesso em: abr. 2014.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP. Centro de Estudos de Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana – CESTE, 2002.

GOMES, L.; BRITO, J. C. de; **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. Portal de Periódicos – Capes. (BDTD/IBICT), 2012.

KLEIN, L. R.; KLEIN, B. L. **Considerações críticas às noções de habilidade e competência, reivindicadas em propostas curriculares contemporâneas: relações entre trabalho, direito e educação**. In: IV Colóquio sobre questões curriculares: s: currículo, teorias, métodos. Florianópolis. UFSC/CED/NUP, 2008.

LARA A. M. de B.; MARONESE L. F. Z. **A saúde do professor: reflexões sobre a reforma do estado, o mundo do trabalho e a reforma da educação a partir da década de 1990**. In: BORGES, L. F. P.; DEITOS, R. A. (Org.) **Mudanças no capitalismo contemporâneo e Estado: as questões educacionais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

LAURELL, A. C. **Proceso de trabajo y salud**. Cuadernos Políticos, número 17, México, D. F., editorial Era, julio-septiembre de 1978, pp. 59-79. Disponível em: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.17/17.7.AsaCristina.pdf>. Acessado em: julho de 2014.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro, nº 3. 1999. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Livros Horizonte. Lisboa, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Editorial Polilizdat. Moscu, 1975. Editorial Pueblo y Educacion, Primera edicion em Ruso. Impreso. La Habana, 1981.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil**. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ed. Ícone, 1989.

LIMA, V. A. de; MELLIN, S.; SORDI, M. R. L. de; SMEKE, E. de L. M. **Condições de trabalho e saúde dos professores sindicalizados de ensino fundamental e médio da rede privada de Campinas**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas, 2000. Portal de Periódicos – Capes. (BDTD/IBICT).

LURIA, A. R., 1902-1977. **A construção da Mente** / A.R. Luria. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ed. Ícone, 1992.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012. Tradução do alemão de: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider.

MARTINS L. M. **A natureza Histórico Social da Personalidade**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n.62, p. 82-99, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: mai. 2014.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). Com apoio técnico de MARSIGLIA, A. C. G. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de Livre Docência em Psicologia da Educação, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP. Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Manuscritos: economia y filosofía**. Madrid, Alianza Editorial. 1985a.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo. Nova Cultural, 1985b, vol.1.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 31ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MATTOS, P.; ROHDE, L. A.; POLANCZYK, G. V. **O TDAH é substrato no Brasil. Revista brasileira de psiquiatria**. Vol. 34. N. 4. Dezembro de 2012. 513 -516

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). Campinas: Autores Associados, 2011.

MORAES J. S. M.; SILVA G. L. R. da; ROSSLER J. H. **A alienação e o sofrimento da classe trabalhadora: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**. Revista eletrônica Arma da Crítica. Ano 2: Número Especial, Dezembro 2010, ISSN 1984-4735. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_5_especial.pdf. Acesso em: jun. 2013.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, F. de. O Estado no capitalismo monopolista. In: **O serviço social nas relações sociais: movimentos populares e alternativas de políticas sociais**. São Paulo: Cortez, 1987.

PASCHOALINO, J. B. D. Q.; ARANHA, A. V. S.; CUNHA, D. F.; OLIVEIRA, F. S. F de; OLIVEIRA, M. A. M. **Matizes do mal estar dos professores: um estudo de caso de uma escola pública do ensino médio**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Portal de Periódicos – Capes. (BDTD/IBICT)

PEREZ, K.; MERLO, V.; CRESPO, A. R. “**Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali**”: clínica de psicodinâmica do trabalho na atividade de docentes no ensino superior privado. Universidade do Rio Grande do Sul, 2013. Portal de Periódicos – Capes. (BDTD/IBICT)

REIS, E. J. F. B. dos; CARVALHO, F. M.; ARAÚJO, T. M.; PORTO, L. A.; SILVANY NETO, A. M. **Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia**. Revista Cadernos de Saúde Pública, 2005, Vol. 21 (5), p. 1480. ISSN: 0102311X. Portal de Periódicos – Capes. (BDTD/IBICT).

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. México: Grijalbo, 1967.

SALA, M. Alienação e emancipação na transição do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). Com apoio técnico de MARSIGLIA, A. C. G. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Cultura Acadêmica. São Paulo, 2010.

SAMPAIO, J. J. C. **Epidemiologia da imprecisão: processo saúde/doença mental como objeto da epidemiologia**. [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. 133 p. ISBN 85-85676-48-5. Disponível em: [SciELO Books. <http://books.scielo.org>](http://books.scielo.org). Acesso em: abr. 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008, 10ª ed.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009, 41ª ed., cap. 1.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. ; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2010, vol.15, n.45, pp. 422-433. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>. Acesso em: out. 2014.

SAVIANI, D. ; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. In: **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. SAVIANI, D. ; DUARTE, N. (Orgs.). Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, F. G. da. **O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SOUZA, A. M.; MONTAGNER, M. A. De; CORREA FILHO, H. R. **O perfil do adoecimento docente na Universidade de Brasília de 2006 a 2011.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Ciências da Saúde, Brasília, 2013. Portal de Periódicos – Capes. (BDTD/IBICT).

SOUZA, D. L. **Interação professor, aluno: que relações com a saúde?.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

SOUZA, C. V. C.; FERREIRA, D. B.; DUARTE, G. J.; SOARES, V. O. **O adoecimento mental de professores do ensino médio e fundamental.** Superintendência de Vigilância em Saúde do Trabalhador. Centro de Referência em Saúde do Trabalhador Estadual. Secretaria do Estado de Goiás. 20013. Disponível em: www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2013-05/adoecimento-mental-de-professores-do-ensino-medio-e-fundamental.pdf. Acessado em: 26 de novembro de 20014.

TULESKI, S. C. **A unidade entre corpo e mente na obra de A. R. Luria: Implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização.** Tese de Doutorado. Araraquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Júlio de Mesquita Filho - UNESP. 2007.

VEDOVATO, T. G. V.; MONTEIRO, M. I.; FISCHER, F. M.; CORREA Filho, H. R. **Fatores Associados a capacidade para o trabalho dos professores de escolas estaduais de dois municípios do Estado de São Paulo.** Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós Graduação em Ciências Médicas. 2007. Portal de Periódicos – Capes. (BDTD/IBICT).

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem.** 1930. On line. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformação.htm>. Acessado em fevereiro de 2015.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo I. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo II. Madri: Visor, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo I. Madrid: Machado Libros, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Machado Libros, 2012a.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Machado Libros, 2012b.