

EDUCAÇÃO ESCOLAR ENQUANTO UNIDADE SIGNIFICADO SOCIAL/SENTIDO PESSOAL¹

SCHOOL EDUCATION AS SOCIAL MEANING/PERSONAL SENSE UNIT

Andréa Maturano Longarezi²

Patrícia Lopes Jorge Franco³

RESUMO: O artigo analisa as condições objetivas para efetivação de uma educação escolar que se constitua em processo de humanização pela unidade significado social/sentido pessoal. Tal discussão se alicerça sob as bases do materialismo histórico-dialético presente nas teorias histórico-cultural e da atividade. O processo de humanização, nas condições epistemológicas tratadas, pressupõe a unidade significação/sentido. A chave para a compreensão das possibilidades de uma educação escolar enquanto unidade significado/sentido encontra-se na relação dialética entre educação-desenvolvimento-atividade. Em se tratando de educação escolar, sua função humanizadora se concretiza pela via do desenvolvimento integral dos estudantes, o que implica o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento que somente a escola poderá formar: o pensamento teórico. Pela apropriação das produções humano-genéricas para-si, no sentido tratado por Heller e Duarte, a escola contribuirá para a constituição de individualidades para-si. Esse é o caminho para a unidade, porque por ele, os sentidos poderão aproximar-se das significações sociais, condição *sine qua non* para humanização, enquanto processo de desalienação da sociedade. O desenvolvimento da atividade psíquica do homem que permita uma imersão na realidade operando mentalmente com princípios teóricos, podendo pensar e agir sobre a mesma com base nas produções humano-genéricas para-si é que possibilitará aproximar o indivíduo da coletividade, constituir-se humano em sociedade, isso pela via da unidade significado/sentido. Essa convergência encontra-se no campo conceitual da atividade, entendida no sentido tratado por A. N. Leontiev. Se é pela atividade que o homem se desenvolve e é nela que objeto e motivo coincidem, o sentido só se encontrará no significado se constituir-se em atividade. A educação escolar tem papel fundamental neste processo porque a ela compete formalmente essa aproximação. Portanto, precisa consolidar-se pelas suas atividades-meio e atividades-fim: ensino e aprendizagem. Esse é o caminho para o desenvolvimento e para a humanização do homem e da sociedade; humanização pela desalienação, pela unidade significado social/sentido pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Significado social; sentido pessoal; educação escolar; ensino desenvolvimental; teoria da atividade.

ABSTRACT: This article analyzes the objective conditions for the establishment of a school education that makes itself a humanization process through the unit social meaning/personal sense. This

¹ O artigo apresenta dados de pesquisa desenvolvida com financiamento do CNPq e da Capes.

² Professora Doutora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de Uberlândia/UFU-MG. E-mail: andrea@faced.ufu.br.

³ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (UFU/PPGED/FACED). Coordenadora de ações formativas no Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores de Ituiutaba/MG-CEMAP. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação da Fundação Educacional de Ituiutaba/MG.

discussion rests upon the bases of the dialectical and historic materialism in the historical cultural approach and of the activity theory. This process of humanization, in the epistemological conditions studied, presumes the unit of the meaning/sense process. The key for the understanding of the possibilities of a school education while unit of meaning/sense in the dialectical relation between education-development-activity. As regards to school education, its function humanization materializes itself via the integral development of the students, which implies the development of a special type of thought that school education will help to form: the theoretical thought. By the appropriation of the human-generic productions for-oneself, in the direction discussed by Heller and Duarte, school will be able to contribute to the constitution of individualities for-oneself. This is the way for the unit, because through it, the senses will be able to come closer to the social meanings, condition *sine qua non* for humanization, while a process against the alienation of society. The development of the human psychic activity allows you an immersion in the reality mentally operation with theoretical principles, being able to think and to act on the same basis of the human-generic productions for oneself that it will make possible to approach the individual to the collectiveness, to constitute every human being in society, via the unit meaning/sense. This convergence is the conceptual field of the activity theory, understood as in A. N. Leontiev. If it is through the activity that the man develops himself and it is in it that object and reason coincide, the meaning will only meet sense if it is transformed into activity. The school education has fundamental paper in this process because this approach is due formally to it. Therefore, it needs to consolidate itself through its activity-means and activity-goals: teaching and learning. This is the way for the development and the humanization of the man and society; humanization that fight against alienation, for the unit social meaning/personal sense.

KEYWORDS: Social meaning; personal sense; school education; development teaching; activity theory

A PORTA DE ENTRADA: PRENÚNCIO DA PROBLEMÁTICA

A educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os oriente (VIGOTSKI, 2003, p. 82).

Partimos desta epígrafe para evidenciar uma das premissas básicas da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano em sua filogênese (desenvolvimento da espécie) e ontogênese (desenvolvimento do humano), que são definidoras e constituintes da espécie humana: a educação. Processo que constitui o mundo humano e a humanidade no mundo pela apropriação deste patrimônio sócio-cultural.

Depreendemos da premissa basilar de Vigotki (1984) que o processo de educação possibilita a apropriação de *signos culturais* e como *instrumento psicológico* contribui com o processo de internalização da experiência social, no nível interpsicológico (mundo-natureza-homens) para a experiência individual, no nível intrapsicológico (desenvolvimento das funções psíquicas superiores).

A educação em sua expressão máxima revela a natureza das especificidades e capacidades humanas que não são inatas, mas são adquiridas e formadas durante toda a sua existência. Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores tem sua origem nas relações sociais do homem, em seu contexto social e cultural, mediante sua atividade produtiva: “[...] o homem mediatiza, regula, e controla esse processo pela sua actividade” (LEONTIEV, 1978, p. 173). Pelo seu trabalho o homem se humaniza.

Não se trata de uma reprodução, de uma cópia do que já foi elaborado ou construído pela humanidade, mas de apropriação, isto é, da ação intencional humana dirigida por motivos e necessidades, direcionada a objetivos. Por conseguinte, há por parte do homem a reelaboração e reconfiguração do patrimônio histórico-cultural (campo significado) para que os tornando seus, possa deles fazer uso, dar-lhes sentido. Nisso reside o desenvolvimento ontogênico humano, um ser que se apropria, transforma e transmite a prática sócio-histórica da humanidade, podendo também transformar a si mesmo em uma relação de dupla constituição.

Esse processo humaniza o homem à medida que possibilita seu desenvolvimento pela apropriação cultural. Na contramão dessa lógica, o distanciamento entre a produção humano-genéricaⁱ e o homem implica em seu processo de alienação. Por aqui temos o princípio do que propomos analisar e discutir no presente texto: a educação escolar enquanto unidade significado social/ sentido pessoal.

SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL: O CAMPO CONCEITUAL DA ATIVIDADE

Significado e sentido, embora sejam conceitualmente diferentes, possuem uma relação na estrutura da *atividade*. Dessa forma, compreendê-los em suas singularidades, bem como em sua unidade pressupõe adentrar no campo conceitual da *Atividade*, para em seu sistema evidenciar a lógica de ambos.

A tese principal da Teoria da Atividade, tal como elaborada por Leontievⁱⁱ, está na compreensão de que o desenvolvimento humano se dá, sobretudo e primeiramente, pela atividade que o homem exerce. Nessa perspectiva consciência e atividade formam uma unidade dialética porque as transformações pelas quais a consciência passa ao longo do desenvolvimento da espécie humana são governadas pela atividade empreendida pelo homem.

A consciência é, pois, constituída socialmente; a origem das funções psíquicas humanas situa-se no processo de interiorização da atividade externa transformada

em atividade interna, o que ocorre mediante a atividade do homem nas suas relações com outros homens e com a natureza, pois

[...] para se apropriar dos objectos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objecto (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Assim, o que permite ao homem passar a consciência social para a individual é o seu processo de apropriação dos conhecimentos humanos produzidos anteriormente pelas gerações que o precederam, que ocorre mediante sua atividade em determinado contexto histórico e social.

O desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição (LEONTIEV, 1978, p. 235).

Sob esse enfoque, a “consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflecte como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente” (LEONTIEV, 1978, p. 130).

Nesse movimento, objetivo se transforma em subjetivo, uma vez que “[...] qualquer objeto vai aparecer em primeiro lugar de maneira objetiva, nas relações objetivas do mundo objetal; que, em segundo lugar, vai supor a existência de uma sensibilidade subjetiva do homem e também da consciência humana (em suas formas ideais)” (LEONTIEV, 2006, p. 50).

As investigações de Leontiev (1989) demonstraram a unidade entre psique e atividade externa. Para ele, a atividade psíquica interna representa uma forma de atividade material externa transformada. Isso porque, por meio da atividade, o homem domina não somente o uso de instrumentos materiais, mas, sobretudo o sistema de significações que encontra já pronto, formado historicamente.

Los significados tienen una vida doble. Son producidos por la sociedad y poseen su propia historia en el desarrollo del lenguaje, en el desarrollo de las formas de la conciencia social; en ellos se expresa el movimiento de la ciencia humana y sus recursos cognoscitivos y también las nociones ideológicas de la sociedad: religiosas, filosóficas, políticas. En esta existencia objetiva, los significados se subordinan a las leyes histórico-sociales y, al mismo tiempo, la lógica interna de su desarrollo. [...] aquí permanece oculta su otra vida, su otro movimiento: su funcionamiento en los procesos de la actividad y de la conciencia de los individuos concretos, aunque los significados pueden existir sólo gracias a dichos procesos. En esta segunda vida, los significados se individualizan y “subjetivizan”; pero solo en sentido de que su movimiento en el sistema de las relaciones de la sociedad ya no

está contenido directamente en ellos, entran en otro sistema de relaciones, en otro movimiento. Y lo notable es que, sin embargo, no pierden en absoluto su naturaleza histórico-social, su objetividad (LEONTIEV, 1989, p. 288-289).

As significações estão, portanto, no campo das produções histórico-culturais da humanidade (consciência social), que ao transformarem-se em consciência pessoal constitui-se no sentido que o próprio sujeito atribui a essas significações. Embora os sentidos sejam constituídos em determinadas condições sociais e, por isso, reflitam o social no indivíduo, são resultados das vivências pessoais de cada um e, portanto, estão no campo da pessoalidade.

Nesse processo a linguagem e a atividade coletiva são fundamentais. Pela linguagem o homem se apropria das significações sociais e a elas atribui um sentido pessoal associado a seus motivos e necessidades.

Dado o seu caráter de pessoalidade e sua vinculação com as vivências particulares, o sentido está diretamente vinculado ao motivo que impulsiona o sujeito ao objeto para o qual suas ações estão direcionadas.

De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objectiva que se reflecte no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua acção se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Como motivo e objeto coincidem na atividade, é nela que o homem atribui sentido pessoal às significações sociais, uma vez que sentido sempre “es sentido de algo. El sentido “puro”, inmaterial es tan absurdo como un ser inmaterial. (LEONTIEV, 1989, p. 291).

Em termos gerais, portanto, “la significación es aquella generalización de la realidad que he cristalizado... [...] Esta es la forma espiritual, ideal de cristalización de la experiencia social, de la praxis social de la humanidad”. (LEONTIEV, 1983, p. 161). Dessa maneira, a significação existe inicialmente independentemente dos sujeitos, trata-se de um fenômeno social. Na condição de atividade, se apropriada, passa a fazer parte da constituição psíquica individual dos sujeitos, que a elas atribui um sentido pessoal. O sentido pessoal, por assim dizer, “los liga con la realidad de su propia vida en ese mundo, con los motivos de esa vida” (LEONTIEV, 1989, p. 291). Por isso está vinculado ao motivo que impulsiona o sujeito, bem como ao objeto para o qual as ações estão direcionadas, tendo em vista que na atividade motivo e objeto coincidem.

As significações estão, portanto, no âmbito das elaborações socio-históricas da humanidade. A consciência social apropriada transforma-se em consciência pessoal. No

entanto, esse não é um processo de reprodução como por reflexo imediato. Se assim fosse não haveria particularidades entre os sentidos pessoais e os significados sociais.

A relação que Leontiev (2006, p. 63) estabelece entre o desenvolvimento psíquico do homem e a atividade que ele realiza não se dá sob a forma de qualquer atividade, portanto, “devemos falar [...] da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral”. O homem desenvolve inúmeras atividades, algumas são menos importantes, dado o período de desenvolvimento em que se encontra e a função social que ocupa. Essas atividades são consideradas subsidiárias porque alimenta a atividade principalⁱⁱⁱ, aquela que guia o desenvolvimento.

Nesse sentido, *atividade* “[...] é um processo que é iniciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada [...]” (LEONTIEV, 1978b, p. 6)^{iv} só se constitui como tal, quando a *necessidade* se encontra no *objeto*, tornando-se seu *motivo* real.

Isto significa dizer que a *atividade* possui um *motivo* que a impulsiona e este *motivo* tem origem na *necessidade* do sujeito, mas o sujeito só encontra a satisfação no *objeto*, quando se objetiva nele, ou seja, quando o conteúdo da ação corresponde à sua necessidade, torna-se assim o seu *motivo*. Para isso, as *ações* e *operações* o ajudarão na satisfação dessa *necessidade*.

As *ações* são compreendidas como o objetivo do *objeto* e apresentam o aspecto intencional (o que se pretende fazer para atingir o objetivo) a fim de satisfazer determinada *necessidade*; que “[...] dependerão das condições concretas de vida do indivíduo, e são engendradas historicamente” (ASBAHR, 2005, p. 110). Entretanto, isto não aparece previamente claro para os sujeitos, antes que do objeto façam uma aproximação.

Entendemos que o *objeto*, no âmbito da educação - o ensino e o estudo -, são tomados pelos sujeitos como possibilidade de satisfação de suas *necessidades*: ensinar e aprender, mas podem se diferenciar nas *ações* e *operações* que esperam ser realizadas no campo da educação escolar, podendo ou não a *necessidade* ser objetivada nele, caso seja, torna-se o *motivo* desencadeador da *atividade* e formador de *sentido*.

Desse entendimento, tanto as condições subjetivas quanto as objetivas são engendradas por situações concretas, sociais e culturais, o que nos conduz a reafirmar que é por meio da *atividade* que as necessidades surgem. Podemos dizer então que as necessidades são histórica e socialmente criadas.

Isto nos remete considerar que a *estrutura da atividade* é a mesma nos dois casos, na atividade de ensino e de estudo, reforçando os pressupostos de Leontiev (1978): são as condições históricas concretas os fatores determinantes para os *motivos*, e delas dependerão as *ações e operações* escolhidas pelos docentes, a fim de que a *necessidade* seja objetivada no *objeto*, isto é, que faça *sentido* para o docente, e como consequência faça sentido também para o estudante no estudo.

Quando o *motivo* é impulsionado por uma *necessidade*, e esta consegue ser objetivada no *objeto*, dizemos que tal relação é capaz de conferir *significado* à ação e ter um *sentido* para quem a realiza. É o *sentido* que se exprime nas *significações* e não a *significação* no *sentido*.

Leontiev (1978) afirmou que nem toda *ação* é uma *atividade* para o sujeito que a realiza. Só se constitui uma *atividade*, quando o *motivo* que leva o indivíduo a agir diz respeito ao conteúdo da *ação*. “Usando os termos de Leontiev, ao conteúdo da *ação*, isto é, àquilo que constitui seu *objeto*, vincula-se o *significado da ação*, ou seja, o significado da ação é aquilo que o sujeito faz” (DUARTE, 2005, p. 36, grifo do autor). O *significado* pode ser compreendido com a pergunta: Fazer isto ou aquilo para quê? O objeto da ação pode ser compreendido como sendo a finalidade da mesma.

Contudo, o *significado* da ação, não está isolado no indivíduo. A consciência humana considera que existe uma relação entre o *significado e o sentido* da ação. Leontiev preocupou-se com essa relação e para ele, “[...] o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo da mesma” (DUARTE, 2005, p. 36). Há de existir uma relação entre o *significado social e o sentido pessoal*, caso isso não ocorra temos um terreno fértil para a alienação.

Leontiev (1983) analisou que na natureza da atividade humana, - marcada por contradições na história da sociedade de classes e na divisão social do trabalho -, pode ocorrer uma cisão entre o *significado da ação* do trabalhador e o *sentido pessoal* que essa *ação* tem para si. Nesse caso há uma clara separação entre o conteúdo da *ação* e seu o *motivo*. Essa é, pois, uma relação de alienação.

O termo *sentido pessoal*, empregado na teoria da Atividade de Leontiev, não está relacionado ao idealismo subjetivista, não se refere ao fato do sujeito encarar as coisas de um modo diferente, mas sim, encarar como as próprias condições objetivas têm afetado o exercício do seu trabalho docente, muitas vezes, dissociado do seu conteúdo. A ruptura entre sentido e significado ocorre quando há:

[...] O cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo da mesma, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho (DUARTE, 2005, p. 37).

Dito de outra forma é quando o homem não consegue se objetivar no conteúdo do objeto para o qual se dirige, uma vez que é o sentido pessoal o motivo da atividade. Então, se diz que está em condição de alienação. O *significado social* está relacionado ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos, isto é, ao que já encontramos no mundo socialmente produzido pela humanidade e apropriar-se ou não dessas significações depende do *sentido pessoal* que isto tem para o sujeito, se isto tem relação com sua atividade, com seu trabalho, se houver um motivo que o impele a essa apropriação.

Nos primórdios do desenvolvimento filogenético do gênero humano, havia uma coincidência entre significações (sociais) e sentidos (pessoais), primeiro, porque não havia uma completa diferenciação das significações, e segundo, porque o homem vivia em plena harmonia com a sociedade, nessa época, não se distinguia consciência pessoal de consciência social.

Com o desenvolvimento da propriedade privada transformam-se as relações sociais de produção e, conseqüentemente, a sociedade. O trabalhador se aliena do produto do seu trabalho, haja vista a “[...] discordância entre o resultado objectivo da actividade humana e o seu motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 122). Essas mudanças trazem implicações para a relação significado-sentido. Como o homem já não está em plena comunhão com a sociedade, o sentido nem sempre se espelha na significação, consciência pessoal adquire traços de particularidade que, embora constituída socialmente, não se confunde com a consciência social.

Sabemos que na sociedade capitalista e de classes está presente a divisão social do trabalho e que a nossa sobrevivência depende certamente das condições materiais, isto é fato. O próprio trabalho docente é motivado socialmente, enquanto função humanizadora do homem, mas ao mesmo tempo é dirigido por recompensas materiais. Na mesma condição, a própria atividade de estudo é motivada socialmente, enquanto função humanizadora, mas ao mesmo tempo é dirigida por recompensas externas, como notas, índices quantitativos de desempenho, de habilidades exigidas pelo sistema educativo e pelas relações de produção do contexto capitalista.

Para Leontiev (1978), essa dissociação é uma das formas de expressão da alienação do homem em determinadas condições histórico-sociais, além é claro da clássica

compreensão de que o homem alienado é aquele desprovido das riquezas materiais e não-materiais produzidas pela humanidade. A não coincidência entre significado e sentido pode ser um sintoma de alienação do homem em relação às produções históricas de determinada sociedade. Se é na atividade que o sujeito atribui sentido pessoal às significações sociais reitera-se a compreensão de que a dissociação entre o motivo da atividade e o seu produto objetivado, condição da ação, leva à alienação. Dessa forma, se expressa, pois que a ação contempla situações mais propícias à alienação.

Nesse sentido, há dois tipos de motivos: os *motivos formadores de sentido* e os *motivos-estímulos*. Leontiev (1978b, p. 15) afirma que “[...] embora coexistam, é como se esses dois motivos, ocupassem planos diferentes”.

No caso dos *motivos-estímulos*, os fatores de estimulação podem ser positivos ou negativos, como é o caso do salário, da avaliação de desempenho do professor, da nota dos estudantes, dos índices de aproveitamento escolar, da forma como estão disseminados na cultura escolar se supervalorizam em detrimento do desenvolvimento psíquico dos sujeitos envolvidos na prática educativa.

Tais condições concretas são engendradas pelo modo de produção capitalista que submete as relações de produção e as relações sociais entre professores e estudantes dentro da mesma lógica no campo da educação escolar, que por sua função social deveria humanizar o homem e não submetê-lo a condições de estranhamento e perda de sentido de suas ações.

Dessa forma, os *motivos* estão partindo de *necessidades* vindas de condições objetivas (sociais, culturais, institucionais) e também de condições subjetivas (concepção de educação, de formação, de mundo), elaboradas, construídas e internalizadas historicamente, nas relações estabelecidas pelos docentes, entre si mesmos e o mundo. O que nos faz reafirmar o pensamento de Marx (1980) sobre a formação da consciência e a nossa prática social no mundo como unidade.

A maneira pela qual os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que são. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem quanto com a maneira pela qual produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX, 1980 apud PIMENTA, 1999, p. 77).

As atividades (de ensino e de estudo) na educação escolar, muitas vezes, não conseguem manter a dupla relação de constituição mencionada na inicialmente (apropriar, transformar e transmitir a prática sócio-histórica da humanidade, e também transformar a si mesmo), dada as condições objetivas em que se manifestam as ações de ensinar e de estudar.

Nessas condições mais propensas à alienação não vemos o *motivo* se objetivando no objeto, não há uma relação do motivo com o fim. Assim como se manifestam, não se constituem uma *atividade*, e sim uma *ação*. A *ação* em si, não encontra nenhuma relação com o significado do *objeto*. Ao passo que, se articuladas a outras *ações* poderiam fazê-las encontrar a objetivação no *objeto*, deste modo, as *ações* poderiam estabelecer alguma relação umas com as outras e ter algum *sentido* para os sujeitos que as realizam.

Portanto, ainda que a prática social do professor (e dos estudantes) esteja na condição de cisão entre significado e sentido, problemática ora anunciada, acreditamos no potencial dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Atividade no campo da educação escolar, como possibilidade para a superação dessa cisão. Uma vez que ela nos abre campos no dinamismo de suas estruturas para a constituição das condições que propiciem a superação da condição de alienação em que se encontram ambas as ações, do professor, durante a organização do ensino, e dos estudantes, durante as ações de estudo orientadas pelo professor.

EDUCAÇÃO ESCOLAR: CAMPO PROPÍCIO PARA OBJETIVAÇÕES HUMANO-GENÉRICAS EDIFICADORAS DA UNIDADE SIGNIFICADO/SENTIDO

A educação é o processo a partir do qual o homem se apropria da cultura e torna-se humano. Assim sendo, é por ela que se dá o processo de humanização, em outros termos, processo que imprime no homem suas características culturais.

A escola, por sua vez, consiste na instituição socialmente definida como espaço para a apropriação de um tipo especial de conhecimento produzido pela humanidade, o conhecimento científico. Tendo, portanto, como finalidade o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante; condição para que o mesmo não se aliene dessa produção cultural da humanidade, situação que gera desigualdade e acirra as divisões de classes características das sociedades cuja organização econômica se firma pelo capitalismo.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural a educação escolar tem como seu objeto o desenvolvimento das capacidades psíquicas dos estudantes, de suas funções psicológicas superiores, em particular, do pensamento teórico pela apropriação do conhecimento científico.

A epígrafe que abre a discussão no presente texto já anuncia, nas palavras de Vigotski (2003, p. 82), que “[...] a educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de

crescimento natural do organismo”. Ou seja, é processo que desencadeia desenvolvimento e, por isso, a ele se adianta porque o impulsiona. Em continuidade a esse prenúncio Vigotski (2003, p. 82) enfatiza que “[...] só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os oriente”. Está estabelecida a relação de interdependência entre educação e desenvolvimento.

Leontiev (1978), como vimos, atrela os processos de desenvolvimento à atividade empreendida pelo homem. Em sendo assim, propomos uma análise cuja relação se torna extensiva, tomando ambas as conexões.

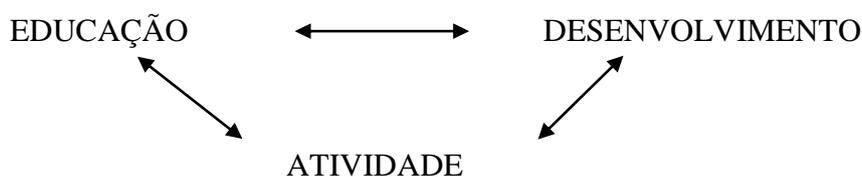


Figura 1: Esquema sobre as conexões dessa tripla relação. Elaborado pelas autoras com base em Leontiev (1978) e Vigotski (2003).

Nessa tripla relação nenhuma prescinde da outra, mas se contém. A educação impulsiona o desenvolvimento, mas se efetiva pela atividade.

No tocante à educação escolar em particular é preciso que se compreenda que ela se efetiva pelas atividades de ensino e de estudo desenvolvidas pelos professores e estudantes, respectivamente. Essas são atividades complexas, conflituosas e se processam em meio às contradições tanto objetivas, quanto subjetivas, dos contextos sócio-históricos nos quais se efetivam. Em sendo assim, ambas as atividades não se realizam de forma solitária, tampouco isolada das condições concretas da sociedade na qual se efetivam, são mediatizadas pelas relações humanas e pelo mundo circundante e definidas, portanto, pelas condições concretas de sua materialidade.

Dessa maneira, a unidade educação-desenvolvimento só pode ser compreendida mediante a *atividade*, no caso da escola, a atividade de ensino e de estudo, nas *ações, operações*, nas *condições objetivas e subjetivas* existentes nessa prática. A educação escolar impulsiona o desenvolvimento por essas atividades.

Nesse sentido, educação escolar enquanto unidade significado/sentido se efetiva pela condição de participação na produção humano-genérica no interior dessas atividades. Assim sendo, as diversas ações que as compõem podem convergir à apropriação do conhecimento científico, e favorecer cada vez mais o caráter consciente e voluntário do pensamento. Podemos resgatar, neste momento, a explicação sobre a via de construção do

pensamento científico na coletividade enquanto condição da humanização. Afinal, esse é seu objetivo, criar as condições de superação necessárias para o desenvolvimento das funções psíquicas dos homens.

As objetivações da individualidade para-si se constituem com base nas objetivações genéricas para-si^v e, como salientamos, no campo da educação escolar, passam pela via da formação do pensamento científico. Segundo Vigotski (2001, p. 183), esse tipo especial de pensamento segue um caminho particular em comparação com o desenvolvimento dos conceitos cotidianos^{vi}.

El desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto. En la esfera que nos interesa, esto encuentra su expresión en la creciente *relatividad* del pensamiento causal y en el hecho de que el pensamiento científico del niño avanza hasta alcanzar un determinado nivel de voluntariedad, nivel que es producto de las condiciones de la enseñanza. La singular cooperación entre el niño y el adulto es el aspecto crucial del proceso de instrucción, junto con los conocimientos que le son transmitidos al niño según un determinado sistema. Estos factores explican la maduración temprana de los conceptos científicos y también el hecho de que el nivel de su desarrollo intervenga como una zona de posibilidades muy próximas a los conceptos cotidianos, abriéndoles el camino y preparando su desarrollo (VYGOTSKI, 2001, p. 183).

Dessa assertiva podemos depreender que a tendência do desenvolvimento dos conceitos cotidianos (social-espontâneo-assistemático) e dos conceitos científicos (social-teórico-sistemático) é possuírem movimentos distintos, enquanto o primeiro opera do concreto ao abstrato, de uma forma arbitrária, o segundo opera do abstrato ao concreto, do geral ao específico, de uma forma voluntária e consciente. Para Vigotski, (2001, p. 184) isso implica considerar que o conceito científico se desenvolve, se forma por um autêntico e complexo ato do pensamento, do ponto de vista psicológico, um ato de generalização, intelectualização e domínio pela tomada de consciência e voluntariedade.

Como discutido a educação escolar não deve organizar o ensino seguindo o movimento em que o conceito espontâneo se desenvolve, pois para isso ela não precisaria existir. O conceito espontâneo se forma na própria cotidianidade do sujeito. Contudo, a educação escolar deve partir do conhecimento produzido por este movimento, desde o início do processo de formação de um conceito científico novo, procedendo pelas ações de análise, reflexão, isto é, desenvolvendo atos de generalização para formação do concreto pensado, e não desenvolvidos de forma mecânica e sem sentido. O que forma o pensamento não é o

conceito em si, como reflexo, mas o processo de apropriação do conceito (GALPERIN, 2001).

Temos nessa perspectiva o processo de formação da ação mental dos estudantes de forma ativa e consciente, pois,

Galperin sinaliza para um princípio extremamente relevante: o mais importante não é o conteúdo da ação, mas o processo de assimilação do conteúdo, pois esse é o real conteúdo das neoformações psíquicas, é o processo de assimilação que desencadeará situações formativas com força de formação e transformação das capacidades e habilidades mentais. Por isso, a atividade do sujeito é fundamental [...] (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 21).

Como salientado pelos autores há no processo dessa formação a participação do estudante, seu envolvimento com ações internas e complexas que o impulsiona, que o eleva a um patamar superior em seu desenvolvimento. De tal modo a reafirmar a tese de Vigostki (2001, p. 195): “[...] el conocimiento científico do tipo elevado no pueden surgir en la mente del niño más que a partir de las formas más elementares de generalización que ya existian, y no pueden ser implantados en su mente desde fuera”.

Sob esse enfoque, portanto, um ensino desenvolvimental,

tem por finalidade criar as condições objetivas e subjetivas de colocar os sujeitos em atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, de tal modo que seja possível a apropriação de conhecimentos científicos como objetivo-meio para que o pensamento teórico seja desenvolvido como objetivo-fim. Esse processo se realiza enquanto unidade apropriação-objetivação, pois se intenciona, não apenas a internalização dos conhecimentos, mas a mudança na forma de pensamento, de modo que o sujeito se relacione teoricamente com a realidade, pense e aja conceitualmente, portanto, desenvolva ações mentais importantes para um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo. [...] Didaticamente trata-se, então, de um processo em que a atividade psíquica do estudante precisa ser mobilizada pelos processos mediacionais selecionados pela atividade de ensino para que o estudante, na atividade de aprendizagem, desenvolva as capacidades psíquicas acima relacionadas. [...] Por isso, a atividade do sujeito é fundamental nas condições apresentadas (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 19-20).

Aqui encontra-se a chave para a compreensão das possibilidades de uma educação escolar enquanto unidade significado/sentido. É preciso que a escola, seus sujeitos e processos assumam sua função humanizadora pela via do desenvolvimento integral dos estudantes, o que implica o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento que somente ela poderá ajudar a formar: o pensamento teórico.

Pela apropriação das produções humano-genéricas para-si a escola poderá contribuir para a constituição de individualidades para-si. Esse é o caminho para a unidade,

porque por ele, os sentidos poderão aproximar-se das significações sociais, condição *sine qua non* para humanização, enquanto processo de desalienação da sociedade.

O desenvolvimento da atividade psíquica do homem que permita uma imersão na realidade operando mentalmente com princípios teóricos, podendo pensar e agir sobre a mesma com base nas produções humano-genéricas para-si é que possibilitará aproximar o indivíduo da coletividade, fazer do homem sociedade, isso pela via da unidade significado/sentido.

Essa convergência (significado/sentido) encontra-se no campo conceitual da atividade, conforme fundamentado anteriormente. Se é pela atividade que o homem se desenvolve (LEONTIEV, 1978) e é nela que objeto e motivo coincidem, o sentido só se encontrará no significado se constituir-se em atividade.

A educação escolar tem papel fundamental neste processo porque a ela compete formalmente essa aproximação. Portanto, precisa consolidar-se pelas suas atividades-meio e atividades-fim: ensino e aprendizagem. Esse é o caminho para o desenvolvimento e, no sentido aqui discutido, para a humanização do homem e da sociedade; humanização pela desalienação, pela unidade significado social/sentido pessoal. Por isso, em se tratando da educação escolar é preciso que ela se organize pela atividade para que a relação ensino-aprendizagem convirja em desenvolvimento. Desse modo, o campo conceitual da atividade favorece a relação no processo de ensino-aprendizagem pela construção de necessidades coletivas a partir do enfrentamento das contradições que existem no contexto, enquanto motor do movimento de educar os motivos, dos “estímulos” para os “formadores de sentido”, para que as objetivações se efetivem mais no campo “para-si” do que “em-si”.

Por isso, a negação desse contraditório passa pela tomada de consciência da condição de alienação das estruturas dessas atividades: no ensino, onde o objeto da ação do professor não está sendo o estudante (no que se refere à aprendizagem-desenvolvimento), mas o conteúdo; e no estudo, onde o objeto não está sendo a formação do pensamento-teórico (como objetivo-fim e a apropriação de conhecimentos científicos como objetivo-meio), mas a aquisição de conteúdos e notas para aprovação escolar.

Sabemos que essas condições são criadas pelo movimento das relações na sociedade de classes e dos interesses divergentes, e como tal, o sistema mercadológico exerce a sua força sobre as relações de produção. Entretanto, enquanto relação há uma força tensional que, ora tende a submissão, ora a evolução, e até mesmo a superação ou rupturas quanti/qualitativas. Assim sendo, essa força tensional nos abre vários campos para a ação

transformadora do homem sobre tais condicionantes. Agir sobre essa realidade é uma forma de objetivação do gênero humano para-si, saindo da esfera das objetivações em-si, e consequentemente, isso contribui para a desalienação.

Do ponto de vista da dialética materialista a realidade não está eternizada, ao contrário, está em movimento e, portanto, é provisória. Sua natureza dinâmica a coloca em processo permanente de mudança, e é nesse *devir* que se encontra o trabalho e a práxis humana. É a partir desse movimento histórico dos fenômenos (nesse caso, da educação escolarizada) em relação aos homens e às outras coisas existentes, que acreditamos na intervenção humana sobre essa realidade provisória a fim de acelerar as transformações e a elas dar um sentido.

Um dos campos para essa *práxis* na realidade educacional brasileira encontra-se na pesquisa didático-formativa^{vii}, com objetivações de intervenção nos processos de ensino, em seus elementos didáticos e no processo de apropriação dos conhecimentos científicos, em seus elementos formativos e formadores do pensamento teórico (objetivo-fim de ambos: professor e estudante). Assim, temos possibilidades de intervir nos processos em formação de modo a educar os motivos de ambos. Dito de outro modo, criar condições para as objetivações genéricas para-si às objetivações individuais para-si, e vice-versa.

É, pois, no enfrentamento das reais condições de trabalho no interior das escolas e destas com o sistema é que podemos criar novas condições para as ações que compõem as atividades de ensinar e estudar. Do entendimento das ações de cada um no processo é possível estabelecer e criar objetivos comuns, para que as ações tenham relações entre si e confirmem sentido às atividades, ou seja, que ambas as ações se direcionem e se objetivem de fato em seus objetos, favorecendo a unidade significado/sentido.

Como vimos anteriormente em Vigotski (2001) a generalização pode acontecer no nível do cotidiano, de forma mecânica e sem sentido, então, podemos dizer que quando a educação escolar não se propõe a formação do pensamento teórico, e se além no nível das percepções, das sensações e do pensamento caótico sobre os fenômenos não sai da esfera do “em-si” e, consequentemente, se objetiva no nível da genericidade “em-si”.

Na contramão dessa lógica, como já sinalizado anteriormente, temos a generalização da generalização acontecendo mais no nível da formação do pensamento teórico, do científico. Tal movimento na organização do ensino, na prática pedagógica favorece a aproximação da produção humano-genérica, pois se objetiva mais no nível da genericidade para-si e, consequentemente, fomenta a constituição de individualidades para-si.

Sua compreensão na educação escolar pode ser observada quando o conceito é utilizado, pelo educando, para outros campos de aplicabilidade de determinado conceito, de forma consciente e voluntária.

Isto significa que o modo como a formação das ações mentais ocorre é mais importante do que o resultado desse processo como um fim em si mesmo. Podemos perceber esse movimento de aproximação da produção humano-genérica e o homem, na educação escolar nos apontamentos de Ligia Martins (2007, p. 149):

Mas o educador que estabelece uma relação consciente para com o conhecimento e para com sua prática pedagógica, que supera a tensão entre valor de uso e valor de troca, pode ter no seu trabalho a condição de educabilidade do ser humano. Assim sendo, é somente fundamentados na consciência sobre a natureza inacabada, histórica, dos homens que os educadores podem implementar transformações efetivamente humanizadoras em outros indivíduos, transformando-se a si mesmos neste processo. Assim sendo, a superação da contradição referida encontra-se na dependência do grau de alienação a que se encontra subjugado o educador, que tanto será maior ou menor quanto puder apropriar-se das objetivações genéricas para-si e estabelecer relações entre os sentidos e as significações de seus atos, posto o papel fundamental que tais condições desempenham na produção da consciência.

Diante dos posicionamentos teórico-metodológicos discutidos nesse texto sobre a problemática anunciada, ressaltamos, ainda, que é esse o caráter de apropriação da cultura e objetivações genéricas para-si, que os sujeitos envolvidos nas atividades de ensino e estudo podem “devolver” à humanidade sua contribuição, ou seja, a sua individualidade na forma objetivada, e se humanizarem nesse processo. A escola é, nos termos aqui analisados, o espaço de edificação das possibilidades, frente as contradições, de constituição de uma educação enquanto unidade significado social/sentido pessoal.

Notas

ⁱ Utilizamos o conceito “gênero humano” tal como discutido por Newton Duarte (1993) e Agnes Heller (1977) com base nas categorias marxianas de “em-si” e “para-si” para caracterização das objetivações genéricas. Para Duarte (1993, p. 99-146) o gênero humano é considerado como “*categoria histórica[...] que possui existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social[...]. Segundo o autor as objetivações ocorrem em dois níveis [...] o das objetivações genéricas em-si e o das objetivações genéricas para-si [...] questão importante no processo de formação do indivíduo, pois tem implicações no desenvolvimento da individualidade para-si, enquanto aquela que se objetiva mediada pela relação consciente com as objetivações genéricas para-si.*” Nesse sentido, fazemos nossa análise no campo da educação escolar para explicar como vemos o desenvolvimento do indivíduo, isto é, a formação da sua individualidade para-si, pela via da formação do pensamento científico/teórico, que neste caso, esse campo se efetiva numa relação consciente e como objetivação genérica para-si.

ⁱⁱ Aleksei Nikolaevitch Leontiev (Алексей Николаевич Леонтьев) psicólogo russo nascido em Moscou no dia 5 de fevereiro de 1903 (18 de fevereiro pelo calendário antigo) em um período conhecido historicamente como

ⁱⁱⁱ Esse conceito pode ser encontrado com terminologias diferentes nas obras traduzidas de Leontiev. Encontramos “**atividade principal**” na obra LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 2006, p. 63. O termo “**atividade dominante**” podemos encontrar na obra LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Editora Moraes. [197?]. Lisboa. p. 310-1. Título original: Le développement du psychisme. Editions Sociales. Tradução de Manoel Dias Duarte. Na mesma obra *O desenvolvimento do psiquismo*, da Editora Horizonte. Lisboa. Título original: Le développement du psychisme. Editions Sociales. Tradução Manuel Dias Duarte, 1978, encontramos o mesmo termo “**atividade dominante**” na página 292. Em sua tese, Zoia Prestes (2010) diz que há aí um problema de tradução e defende que o termo seria o de “**atividade guia**”. Aqui tomaremos para efeito de discussão do proposto para esse conceito, por A. N. Leontiev, o termo “*atividade dominante*”, “*atividade principal*” e “*atividade guia*” indistintamente.

^{iv} A citação faz parte da tradução capítulo 5, versão on-line, da primeira edição de Activity, Consciousness, and Personality de Alexei N. Leontiev, 1978, feita por Maria Silvia Cintra Martins, 2000. Fonte: The Marxists Internet Archive. Disponível: http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/cap05htm. Acesso em: 18/04/2009.

^v Para Heller (1977 *apud* DUARTE, 1993, p. 135) “*da mesma forma que Marx, ela utiliza essas categorias [em-si e para-si] enquanto categorias relativas e tendenciais. São relativas porque tanto podem ser utilizadas tomando-se por referência a relação entre homem e natureza, caso que o ser-em-si será à natureza e o ser-para-si a sociedade; quanto podem ser utilizadas considerando-se apenas o âmbito da prática social humana [como a utilizamos na discussão do presente texto] na qual o ser-em-si caracteriza a genericidade que se efetiva sem que haja uma relação consciente dos homens para com ela e o ser-para-si caracteriza a ascensão [sic] ascensão dessa genericidade ao nível da relação consciente.*” Dessa forma entendemos que a formação do pensamento teórico/científico, na educação escolar, contribui com a formação da individualidade para-si com base na genericidade para-si, pois aí expressa-se uma produção humano-genérica em uma relação ao nível consciente. Portanto, superadora da condição de alienação dessa relação ensino-estudo. (grifos nossos).

^{vi} Vigotski (2001, p. 182) denomina conceito espontâneo ou pensamento espontâneo àquelas formas de pensamento que se desenvolvem não no processo de assimilação do sistema de conhecimentos que se comunicam às crianças durante o ensino, senão, que se formam no curso da atividade prática do estudante e de sua comunicação direta com os que lhe rodeia (tradução nossa).

^{vii} Metodologia de intervenção formativa e educativa, sob a base conceitual da Didática Desenvolvimental, cuja fundamentação epistemológica encontra-se no materialismo histórico-dialético, pelos projetos "Modos e condições para efetivação de uma didática desenvolvimental na formação e prática docente: uma intervenção formativa no contexto da escola pública brasileira", financiado pelo CNPq, e "Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: condições e modos para um ensino que promova desenvolvimento", financiado pela Capes.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, mai./jun./ago., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>. Acesso em: 10/04/2009.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. O significado e o sentido. *Revista viver: mente e cérebro*. Lev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética. Coleção Memória da Pedagogia. São Paulo, n. 2, p. 30-37, 2005.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. In: ROJAS, L. Q. *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Universidade Autónoma de Tlaxcala: 2001.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

_____. *Activity, consciousness, and personality*. Versão on-line Internet Archive marxists.1978b. Disponível em: <http://www.marxists.org>. Acesso em: 18 abr. 2009.

_____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. El enfoque histórico em el estudio de la psiquis del hombre. In: PUZIREI, A.; GUIPPENREITER, Y. *El proceso de formación de la psicología marxista*. Editorial Progreso. Moscú, 1989. Traducido del ruso por Marta Shuare.

_____. El problema de la actividad em la psicología. In: PUZIREI, A.; GUIPPENREITER, Y. *El proceso de formación de la psicología marxista*. Editorial Progreso. Moscú, 1989. Traducido del ruso por Marta Shuare.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.) *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vygotkiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1980.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro Primeiro (prefácios e capítulos I a XII). São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção “Os Economistas”).

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em revista*. [online]. ahead of print, p. 0-0. Epub 24-Jan-2013.

PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido em outubro de 2012

Aprovado em fevereiro de 2012