

HUMANIZAÇÃO E ATIVIDADE ESCOLAR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL*

HUMANIZATION AND SCHOOL ACTIVITY ON HISTORICAL-CULTURAL THEORY

LA HUMANIZACIÓN Y LA ACTIVIDAD ESCOLAR EN LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

Lucinete Marques Lima
Doutorada em Educação pela
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre as contribuições da teoria histórico-cultural, particularmente, da teoria da atividade na análise da educação escolar e de seu significado no processo de emancipação dos seres humanos, enfatizando o pensamento de Vygotsky (concepção desenvolvimento/aprendizagem) e Leontiev (concepção de atividade humana e atividade escolar) e suas implicações pedagógicas na formação da individualidade e na prática escolar. Essas reflexões concretizam-se num diálogo com referências textuais desses autores e intérpretes, com destaque para a produção intelectual de Duarte (1993), Libâneo (2003) e Martins (2007). Inicialmente, sob o fundamento da teoria marxista, será demarcado o conceito de gênero humano como ser histórico e educável. Em seguida, discute-se a educação escolar na mediação de processos educativos alienantes, contrapondo-a com a atividade educativa com potencialidades de humanização. Por último, destacam-se algumas implicações da teoria da atividade para o desenvolvimento humano e para a atividade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria histórico-cultural. Humanização. Atividade. Educação escolar.

ABSTRACT: This article has the objective to reflect about the contributions of the Historical-Cultural Theory, particularly, of the activity theory in the analysis of the school education and about this meaning in the process of emancipation of humans, emphasizing Vygotsky's (development conception/apprenticeship) and Leontiev's thoughts (conception of the human activity and school activity) and their pedagogical implications on the degree of the individuality and school practice. Those reflections accomplish in a dialogue with textual references of those authors and interpreters, with prominence to the intellectual production of Davilov, Duarte, Libâneo, Mello and Martins. Initially, under the foundation of Marxist Theory, will be determined the concept of human species as historical and teachable been. Afterwards, it is discussed school education on the mediation of alienating educative processes, opposing with the educative activity with potentialities of humanization. At last, it is detached some implications of the activity theory for the human development and for the school activity.

KEYWORDS: Historical-cultural theory. Humanization. Activity. School education.

RESUMEN: En este artículo se objetiva reflexionar sobre las contribuciones de la teoría histórico-cultural, particularmente, de la teoría de la actividad en el análisis de la educación escolar y de su significado en el proceso de emancipación de los seres humanos, enfatizando el pensamiento de Vygotsky (concepción desarrollo/aprendizaje) y de Leontiev (concepción de la actividad humana y de la actividad escolar) y sus implicaciones pedagógicas en la formación de la individualidad y en la práctica escolar. Esas reflexiones se concretizan en un diálogo con referencias textuales de esos autores e intérpretes, con destaque para la producción intelectual de Davilov, Duarte, Libâneo, Mello y Martins. Inicialmente, sobre el fundamento de la teoría marxista, será demarcado el concepto de género humano como ser histórico y educable. En seguida, se discute la educación escolar en la mediación de procesos educativos alienantes, contraponiéndola con la actividad educativa con potencialidades de humanización. Por último, se destacan algunas implicaciones de la teoría de la actividad para el desarrollo humano y para la actividad escolar.

PALABRAS CLAVE: Teoría histórico cultural. Humanización. Actividad. Educación escolar.

* Artigo recebido em
Aprovado em

1 | Introdução

A partir da modernidade, desenvolve-se a instituição escolar, articulada à edificação do Estado-nação e condicionada por forças sociais antagônicas, com intencionalidades educativas de adaptação/ajustamento dos seres humanos aos interesses de uma sociedade classista ou de emancipação/humanização, mediante a objetivação/apropriação dos produtos culturais da humanidade na reprodução da existência individual e social.

Dessa forma, o processo escolar torna-se alienante, quando separa sujeito e objeto no desenvolvimento do pensamento sobre a realidade objetiva e enfatiza o ajustamento da espécie humana às condições do ambiente natural e social, dirigindo-se para atender às necessidades imediatas da vida cotidiana, modelando os indivíduos aos valores dominantes na sociedade e, conseqüentemente, reproduzindo as desigualdades sociais. Nesse sentido, a educação escolar tem por objetivo o desenvolvimento pelo educando de competências e habilidades, concebidas como necessárias para sua inserção futura no mercado de trabalho (como mercadoria) ou na vida social, não permitindo a realização possível de sua humanização. Aqui, o foco no trabalho educativo traduz-se no esforço de atender às necessidades adaptativas e de subordinação ao sistema de produção hegemônico.

Em contraposição, numa perspectiva do materialismo histórico-dialético, o processo escolar pode assumir uma intencionalidade libertadora, emancipatória e universal. Assim, a educação escolar é libertadora quando supera a limitada compreensão orgânica ou biológica do processo de hominização da espécie e, sem negá-la, assimila a condição de gênero humano (ser histórico, social e educável), que realiza a sua humanidade na prática social transformadora. Também, é emancipatória, quando se integra à materialidade da formação da individualidade e da história social, traduzindo-se numa atividade sistematizada de objetivação/apropriação do legado cultural da humanidade e promovendo as condições objetivas de superação de estágios de desenvolvimento do potencial humano, num movimento permanente de (re)criação de novas necessidades, instrumentação e ação. Por último, assume uma intencionalidade universal, quando não dissocia a formação do indivíduo da formação do gênero humano, concebendo-as como realidade objetiva integrada, uma vez que a formação da individualidade faz-se numa relação recíproca com a história social da humanidade, apropriando-se da cultura existente para criar novos processos de objetivação.

Nessa última perspectiva, entende-se o processo escolar na sua historicidade e dialeticidade, envolvendo intencionalidades e atividades conscientes de seres humanos (educador e educando) em relações sociais objetivas, influenciadas pelas contradições e lutas desenvolvidas na história humana. Assim, a escolarização constitui-se numa possibilidade teórico-prática de problematizar, compreender e intervir na realidade concreta, transformando-a para uma qualidade superior de vida coletiva.

Desse modo, torna-se importante refletir a educação escolar à luz da teoria histórico-cultural, cujo processo de sistematização inicia-se com Vygotsky que, segundo Lúria (2006), chamava esses estudos de Psicologia 'instrumental', 'cultural' e 'histórica'. Instrumental porque se refere à natureza mediadora das funções psicológicas complexas, não havendo relação linear estímulo/resposta, uma vez que são incorporados estímulos auxiliares produzidos pelos próprios indivíduos ou estes modificam os estímulos apresentados na formação de seu comportamento. Cultural porque valoriza a função mediadora dos meios socialmente estruturados para a atividade humana e dos respectivos instrumentos físicos e mentais produzidos na história social e, dentre estes, destaca-se a linguagem pela relevância no desenvolvimento do pensamento. Histórico porque reconhece que os instrumentos são produzidos e aperfeiçoados ao longo da história humana, gerando processos cognitivos superiores num processo cumulativo de objetivações humanas.

Com a influência marxiana, Vygotsky partiu do pressuposto de que as formas superiores do

comportamento consciente originam-se nas relações sociais nas quais, dialeticamente, o homem é transformado e, ao mesmo tempo, transforma e recria o mundo. Mas, essa teoria se amplia com as contribuições teóricas de vários seguidores de Vygotsky, dentre eles, Leontiev, Lúria, Davidov, Márkova, Galperin, Zaporózhers e outros.

Neste artigo, faz-se uma reflexão sobre a educação escolar e seu significado na emancipação dos seres humanos, enfatizando alguns conceitos da teoria histórico-cultural, referente ao pensamento de Vygotsky (desenvolvimento/aprendizagem), Leontiev (atividade humana e escolar), bem como destacando as interpretações de Davidov, Duarte, Mello, Libâneo e Martins. Inicialmente, sob o fundamento da teoria marxista, será demarcado o conceito de gênero humano como ser histórico e educável. Em seguida, discute-se a educação escolar na mediação de processos formativos alienantes ou humanizadores. Por último, são destacadas algumas implicações da teoria da atividade para o desenvolvimento humano e para a atividade escolar.

2 | O homem como ser histórico e educável

Conceber o homem como ser histórico e educável significa situá-lo no percurso de objetivação/apropriação cultural, mediado por interações sociais, numa relação dialética entre natureza/sociedade e necessidade/liberdade.

Na teoria marxista, o processo de humanização resulta do surgimento do trabalho, da organização da vida em sociedade e da linguagem, sob a influência predominante de leis sócio-históricas, desde o aparecimento do *Homo sapiens*. Ou, melhor explicando, nessa teoria, o homem faz parte da natureza e evolui na relação com essa mesma natureza, por meio da atividade vital, como organismo vivo pertencente a uma espécie animal com estrutura biológica específica, inicialmente num movimento adaptativo, respondendo às necessidades, aos estímulos e às condições exteriores objetivadas e, posteriormente, num estágio superior de hominização, adquirindo hábitos ou comportamentos preparatórios da vida social. (LEONTIEV, 1978; DUARTE, 1993, 2004, 2007). Assim, surge a espécie *Homo sapiens*, marco histórico do processo de humanização da natureza e da cultura, centralizado na categoria trabalho.

Todavia, há uma radical diferença no modo de produção de existência entre o animal e o homem. Segundo Leontiev (1978 apud DUARTE, 2004, 2007), os animais realizam atividades para satisfazerem necessidades biológicas, fazendo uso das capacidades herdadas da espécie, podendo diversificar comportamentos e hábitos no esforço de se adaptarem ou sobreviverem no meio ambiente. Essas atividades podem apresentar níveis de complexidade, incluindo relações gregárias, mas haverá sempre uma relação direta entre o conteúdo da atividade ou objeto (o que faz) e motivo (o que leva a agir), havendo uma fusão na mente entre necessidade e satisfação orgânica.

De acordo com Engels (apud LEONTIEV, 1978), na transformação do animal ao homem, com a mediação do trabalho, desenvolvem-se alterações anatômicas e fisiológicas no cérebro, nos órgãos dos sentidos, nos órgãos de atividades exteriores e em todo o organismo. Num estágio inicial de evolução natural, esses autores concebem que os seres humanos realizam o trabalho para produzirem os meios de satisfação de suas necessidades biológicas, mas, nessa atividade, criam uma nova necessidade, não mais biológica, mas uma necessidade cultural ou uma produção material. Assim, desenvolve-se uma atividade mediadora – a produção de instrumentos para a satisfação de suas necessidades pessoais e coletivas. Desse modo, cria-se a história social por meio da atividade humana que, desde o *Homo sapiens*, desenvolveu-se de forma coletiva, num processo de autoformação do gênero humano e da individualidade, intermediada, também, pelas relações sociais, linguagem e comunicação entre os homens.

Na teoria histórico-cultural, a atividade humana significa a categoria trabalho, apropriando-se da concepção de Marx, ou seja:

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 1989, p. 202).

Nesse sentido, Marx compreende que o trabalho é uma atividade de interligação homem e natureza, pressupondo o objeto ou matéria a ser transformada, uma ação intencional sobre o objeto, mediada por instrumentos e relações sociais. Assim, o trabalho cria e recria o homem e a cultura. Nesse sentido, o trabalho envolve a interdependência do uso e da produção de instrumentos, bem como se realiza na ação comum coletiva entre seres humanos sobre a natureza para a satisfação de necessidades. Ao produzirem os meios de sua existência, os homens transformam a natureza, apropriam-se dela e objetivam-se nela, provocando, por esse movimento de objetivação/apropriação, o surgimento de novas necessidades que orientam formas de ação num constante movimento de superação por incorporação (DUARTE, 2003). Em suma, o trabalho produz a história do gênero humano e torna-se condição essencial da apropriação/criação da cultura.

Diferentemente dos animais, a estrutura da atividade e a estrutura psicológica dos seres humanos são mais complexas, uma vez que não existe relação direta entre motivo e objeto da atividade. Para compreendê-las torna-se necessário, inicialmente, distinguir atividade e ação (LEONTIEV, 1978; LEONTIEV apud DUARTE, 2004). Nesse sentido, atividade envolve diversas ações inter-relacionadas a serem executadas por várias pessoas, reunidas intencionalmente por um motivo, enquanto a ação somente adquire sentido racional se integrada no conjunto da atividade social. Portanto, uma ação isolada é desprovida de sentido, considerando que seu conteúdo ou objeto não se relaciona diretamente com o motivo.

Na análise de Leontiev (1978), a estrutura da atividade é concebida por meio dos componentes que se articulam entre si, ou seja:

- a) motivo – estímulos que se refletem no cérebro e impulsionam a ação, dirigida para a satisfação de necessidades, sendo esses estímulos históricos e sociais, porque são desenvolvidos nas condições de vida e por meio de processos educativos, podendo ser modificados ou criados;
- b) objetivo – é o alvo ou fim para o qual se dirige a ação humana e que precisa ser objetivado num objeto material ou ideal, correspondendo ao resultado final da atividade;
- c) ação – é um ato articulado (em processo) no qual o motivo não coincide diretamente com o objetivo da atividade da qual faz parte;
- d) operação – modo de executar uma ação em determinadas condições objetivas, podendo haver fusão de várias ações parciais em uma só unidade de ação que se automatiza e realiza sem a mediação da consciência.

A análise de Leontiev sobre a complexidade da estrutura da atividade humana indica o inter-relacionamento de várias ações com objetivos específicos e complementares, organizadas, intencionalmente, para satisfazer necessidades, interesses e motivos históricos e sociais. Essas operações diversificam-se nas interações com as condições objetivas de existência do gênero humano.

Na visão de Duarte (2004), torna-se importante internalizar na consciência das pessoas a relação indireta entre ação e motivo, de modo que cada participante da atividade social seja capaz de antecipar o conjunto de ações que possibilitam a sua própria objetivação, bem como seus sentimentos e emoções.

Na estrutura do psiquismo humano, diferente em termos cognitivos e afetivos dos animais, há uma relação indireta, mediada por instrumentos e outros seres humanos, entre o conteúdo e o motivo da ação, produzindo significados e sentidos que se relacionam no âmbito da consciência humana. Nesse processo, Leontiev (apud DUARTE, 2004) demarca que conteúdo ou objeto da ação refere-se ao significado daquilo que se faz, enquanto o sentido da ação é aquilo que articula na consciência do sujeito ou na sua subjetividade, o conteúdo e o motivo da ação, ou, ainda, conecta as diversas ações integrantes da atividade.

Com base no pensamento de Marx e Leontiev sobre o desenvolvimento da consciência e, focalizando a formação do indivíduo, Duarte (2004) interpreta que a atividade física e mental dos seres humanos corporifica-se no produto (material ou não material) que adquire um significado social, uma função específica na existência dos seres humanos e um modo de ser usado. Assim, ocorre a objetivação, ou seja, um processo cumulativo de produção/reprodução da história social ou, melhor dizendo, de produção/reprodução da cultura (material e não material) e das qualidades humanas, que são criadas nesse mesmo processo, junto com cada objeto da cultura.

Numa reflexão sobre as categorias da teoria histórico-cultural, Mello (2003) reafirma que as capacidades humanas não são natas, mas produto de um processo histórico-social em que cada indivíduo reproduz para si as qualidades humanas ou a consciência por meio de processos intersíquicos e intrapsíquicos. Ao diferenciar a espécie animal e o gênero humano, ela diz que a primeira evolui pela herança biológica (instinto) e experiência individual, enquanto o segundo desenvolve-se, tendo no ponto de partida a herança biológica e por meio da objetivação/apropriação da experiência individual e da experiência social.

Desde o Homo sapiens, a história social, em processo pela atividade criadora e produtiva dos homens, objetiva objetos culturais (materiais e intelectuais), integra os movimentos transformadores do meio para atender às necessidades humanas, desenvolvendo capacidades cognitivas e afetivas, a linguagem, habilidades, hábitos, aptidões, etc. Nesse sentido, Mello (2003, p. 31) diz:

[..] cada nova geração de seres humanos não nasce para repetir as mesmas aptidões do início da história, mas para aprender as aptidões necessárias à utilização da cultura no mundo e no momento histórico em que vive, uma vez que cada nova geração começa a vida num mundo de objetos e situações sociais criado pelas gerações que a precederam e, nesse sentido, num mundo sempre novo.

Tal visão demarca o papel fundamental da educação na formação cultural do indivíduo ou, melhor dizendo, no desenvolvimento/aprendizagem das qualidades humanas. Nessa análise, ao relacionar transmissão e educação, Mello diz que a apropriação das aptidões, capacidades e habilidades, objetivadas nos produtos culturais pelo ser humano, implica em reproduzir com o objeto a atividade relacionada ao seu significado social. Ou, ainda, traduzindo, diz que na apropriação da cultura aprende-se a utilizar o objeto, reproduzindo o seu uso social (uso não inventado a cada geração), com a mediação de um parceiro mais experiente que demonstre ou instrua sobre o processo, de modo espontâneo (sem intencionalidade de ensinar) ou intencional (com objetivos de ensinar). Assim, Mello conclui que todo processo de apropriação será sempre um processo educativo.

Numa síntese, apresentam-se as características do processo de apropriação, indicadas por Leontiev (1978 apud DUARTE, 2004):

- a) processo sempre ativo no qual o indivíduo realiza uma atividade, reproduzindo traços da história humana acumulada no objeto;
- b) processo que reproduz no indivíduo as faculdades e funções objetivadas na produção cultural, incorporando o trabalho de várias gerações enquanto síntese da atividade humana e;
- c) processo educativo mediatizado por relações sociais que transmitem a experiência cultural.

Em suma, a formação cultural do homem ocorre por meio da objetivação e apropriação da história social, sob a mediação de outros indivíduos. Ou seja, o indivíduo com a mediação de outros nas relações sociais apropria-se da produção cultural e objetiva-se como pessoa integrada a essa humanidade. Portanto, enquanto atividade intencional, a educação escolar torna-se relevante para a humanização dos indivíduos, mediando a apropriação da cultura e o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas.

3 | Mediação escolar da alienação e/ou humanização

A mediação é, portanto, categoria filosófica relevante na análise da humanização ou formação humana numa perspectiva histórico-dialética e relaciona-se com as ideias de contradição, processo e movimento de superação do ser social nas apropriações/objetivações do gênero humano.

Dessa forma, a mediação implica uma relação dialética entre o imediato (aquilo que se percebe logo) e o mediato (aquilo que não se percebe logo, mas que se apropria/objetiva com graus diferentes de intensidade nas interações sociais ou processos comunicativos com outros) na reprodução do indivíduo e da sociedade. Segundo Mészáros (2009), a mediação pode ser de dois tipos antagônicos: mediação de primeira ordem, quando relaciona indivíduo(s), natureza, cultura e humanidade sem impor hierarquias ou estruturas de dominação/subordinação e mediação de segunda ordem, relacionada à divisão do trabalho no modo de produção capitalista, à hierarquização social e à alienação dos indivíduos.

Na análise de Mészáros, as mediações primárias ou de primeira ordem envolvem:

- a) a regulação da reprodução biológica no processo de hominização;
- b) a regulação da atividade social de produção de instrumentos de trabalho e de conhecimentos para realizar objetivos sociais e reproduzir a humanidade;
- c) o estabelecimento de relações de troca de bens culturais entre seres humanos para satisfação de necessidades variáveis, articulado com a otimização de recursos naturais e culturais;
- d) a distribuição racional de recursos materiais e humanos, contrapondo-se ao economicismo;
- e) e a instituição regras e regulamentos.

Ao contrário, conforme esse autor, as mediações de segunda ordem pressupõem:

- a) a família nuclear com o papel de reproduzir a espécie, a sociedade e o Estado;
- b) a alienação dos meios de produção e o poder do capital em impor a submissão de todos a demandas desumanizantes;
- c) o dinheiro e suas formas mistificadoras e dominantes;
- d) os objetivos da produção “fetichista”, submetendo as necessidades humanas ao interesse do capital;
- e) não controle do processo de trabalho;
- f) a diversidade de formação do Estado do capital;
- g) e o descontrole do mercado mundial.

Esses conceitos de mediação permitem compreender o significado da ação escolar e do trabalho educativo intencional, enquanto processos conscientes de apropriação/objetivação do indivíduo e da sociedade. Portanto, percebe-se que as mediações de primeira ordem relacionam-se à atividade educativa de humanização da natureza e da sociedade, enquanto as mediações de segunda ordem referem-se a uma prática educativa alienante.

Na realização da atividade humana (incluindo a atividade escolar), as relações sociais concretas e outras condições objetivas de vida limitam ou criam possibilidades de formação cultural, engendrando processos educativos alienantes ou humanizadores, universais, emancipatórios e libertadores.

A atividade educativa pode produzir a alienação ao se tornar exterior ao indivíduo, ao seu ser genérico, a sua relação com outros indivíduos e com a natureza, tornando-se estranha e exterior. Nesse sentido, utiliza-se o conceito de alienação para compreender o processo de escolarização que, segundo Marx (2008, p. 83), envolve dois aspectos:

Examinamos o ato de estranhamento da atividade humana prática, o trabalho, sob dois aspectos: 1) a relação do trabalhador com o produto do trabalho como um objeto estranho e poderoso sobre ele. Essa relação é, ao mesmo tempo, a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza, como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente; 2) a relação do trabalho com ato da produção no interior do trabalho. Essa relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física própria do trabalhador, a sua vida pessoal - pois o que é vida senão atividade - como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. O estranhamento-de-si [...], tal qual acima o estranhamento da coisa.

Esse conceito na forma interpretada por Mészáros (2006), na sua complexidade, envolve quatro aspectos, ou seja:

- a) o homem aliena-se da natureza, tendo uma relação de estranhamento com o produto do seu trabalho;
- b) o homem aliena-se do ato de produção e de sua própria atividade;
- c) o homem aliena-se do seu ser genérico, tornando-se objeto, ou seja, um meio de existência individual;
- d) e a alienação do homem reflete-se na relação homem-humanidade.

Tal conceito marxiano de alienação traduz-se no significado/sentido da atividade humana no modo de produção capitalista com a objetivação do poder do capital sobre a produção social (transformada em mercadoria), da divisão social do trabalho e do dinheiro como valor de troca. Ou, melhor dizendo, significa que a atividade do indivíduo torna-se estranha ao gênero humano e a apropriação do processo de trabalho faz-se de modo parcial e fragmentado.

Na análise do desenvolvimento da consciência humana, Leontiev (1978) considera que a divisão social do trabalho e a propriedade privada produziram uma forma de estruturação da consciência em que ocorre a separação entre significado e o sentido da ação. Por exemplo, apresenta a tecelagem que tem a significação social de fiação, mas para o operário tem o sentido de salário e para o capitalista tem o sentido de lucro, tornando-se esses sentidos desvinculados das propriedades do produto e da sua significação objetiva ou utilidade social.

Na interpretação de Duarte (2004) sobre esse pensamento marxista, a alienação, centrando-se na dissociação entre significado e sentido, limita o desenvolvimento da personalidade hu-

mana, porque o sentido da atividade desvia-se do seu conteúdo, tornando o trabalho como algo externo, não contribuindo para a objetivação da personalidade do indivíduo e nem para a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores humanos. Ele considera que, no pensamento de Leontiev sobre alienação social na sociedade capitalista, aparecem os obstáculos à apropriação da cultura ou à apropriação privada da cultura. No entanto, na análise de Eidt e Duarte (2007), percebe-se que o desenvolvimento capitalista ampliou as possibilidades de humanização do gênero humano, mas apenas uma minoria, efetivamente, beneficia-se com a apropriação de bens culturais e materiais, enquanto a maioria das pessoas tem acesso a eles de forma bastante limitada. Isso porque, historicamente, na sociedade capitalista, existem evidências de que a apropriação de bens culturais condiciona-se pela posição de classe do indivíduo nas relações sociais e no lugar que ocupa na produção da vida material.

Essa base conceitual marxista permite analisar, criticamente, as práticas educativas, transcendendo os seus fundamentos alienantes ainda hegemônicos, na contemporaneidade, por meio de um processo contra- hegemônico de objetivação de uma pedagogia histórico-crítica que valorize a atividade humana na formação cultural para uma existência livre e universal.

Segundo Duarte (2007), a formação humana realiza-se com a apropriação da história social objetivada, na qual se reproduz a alienação com a exteriorização e desapropriação humana da sua atividade social. Ele exemplifica com as ideias de “seres divinos” e “ciência”, dizendo que ambos os conceitos podem ter objetivações alienadoras ou humanizadoras, dependendo da dinâmica das relações sociais mediadoras nesse processo educativo. Nesse sentido, também, diz que o trabalho educativo pode ser alienante para o professor, quando as condições objetivas e relações sociais tornam-se simples meios de reprodução de sua existência, não favorecendo a sua elevação como ser genérico ou não contribuindo para transcender de uma individualidade em-si para uma individualidade para-si. Especificamente, no trabalho educativo, a alienação da atividade docente reproduz-se na formação do aluno.

Nas teorias psicologizantes e a- históricas, Duarte ainda adverte, nesse texto, que os processos de objetivação/apropriação na formação da individualidade humana podem limitar-se às relações de fatores internos e externos, não problematizando a dialética alienação/humanização. Com isso, apreende-se que esses referenciais tornam-se abstratos, desvinculam-se de uma análise das condições objetivas de existência humana e de realização do trabalho do estudante e do professor em contextos históricos concretos, separando o significado e o sentido do processo educativo, tornando-o um trabalho estranho.

Nas análises de Duarte (2004, 2007), a educação escolar, por meio de correntes pedagógicas imediatistas e pragmáticas, vincula a aprendizagem ao utilitarismo, incorporando os processos de alienação reprodutores das desigualdades sociais na sociedade capitalista. Ele afirma que, muitas vezes, o professor e o estudante não conseguem perceber as situações em que precisam transcender o pragmatismo numa relação dialética imediato/mediato. Assim, esse autor reafirma o pensamento marxista de que o processo de alienação ocorre pela dissociação entre significado e sentido das ações humanas, bem como pela imposição de limites para a maioria das pessoas no processo de apropriação dos bens materiais e não materiais existentes na sociedade. Para ele, portanto, a relação entre significado e sentido da ação é relevante para análise da educação escolar, uma vez que o grande desafio seria a mediação de aprendizagem de conteúdos escolares com sentido para o estudante, de modo que a atividade escolar permita a objetivação de sua personalidade e a apropriação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores da história social.

Essas ideias marxistas admitem a possibilidade histórica da educação escolar assumir uma intencionalidade humanizadora e emancipatória, enquanto atividade humana consciente de reprodução do indivíduo e do gênero humano, por processos de objetivação/apropriação e da

indissociabilidade pensamento/ação. Portanto, sustentam que o educador pode reproduzir a sua individualidade para-si, humanizando-se e intervindo na mediação do processo de formação crítica dos estudantes numa prática social fundamentada por valores éticos e políticos. Em suma, reafirmam uma educação escolar direcionada para a criação das necessidades humanas superiores e a objetivação/apropriação dos processos/produtos culturais (materiais e não materiais) humanizadores.

4 | O desenvolvimento/aprendizagem e atividade escolar

A teoria histórico-cultural e, em especial, os pensamentos de Vygotsky e Leontiev, contra-põem-se à psicologia tradicional que valoriza a ideologia das aptidões ou tendências naturais do ser humano e pressupõe um processo de desenvolvimento universal centrado na natureza humana e classificado por estágios que impõem limites e possibilidades. Com isso, essa psicologia tradicional submete o desenvolvimento humano às objetivações de limites culturais, bem como ajusta a atividade escolar aos obstáculos, sem esforço de rupturas do estágio conquistado para a superação da condição atual de gênero humano.

Em diversas concepções de atividade escolar, defendidas por essa psicologia, materializam-se um espontaneísmo pedagógico, um discurso de “aprender a aprender” ou uma crença da independência ou sincronia dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Nesses termos, a atividade escolar valoriza os saberes cotidianos ou a transmissão de conteúdos fragmentários desligados da realidade objetiva (alienados), subtraindo-se dela a força da cultura científica que qualifica a atividade humana na reinvenção do mundo. Nesse último aspecto, Sforzi (2004) pontua a dificuldade da escola para estimular o desenvolvimento de processos psicológicos superiores, entre os quais, os processos cognitivos, bem como de garantir a unidade do ensinar e pensar. Ela percebe que a escola não consegue tornar os conteúdos escolares significativos, transformando-os em instrumentos cognitivos do estudante, de modo que este internalize conteúdo e forma, indissociavelmente. Também, diz que o ensino de conceitos focaliza apenas sua identificação para classificar objetos e fenômenos, relacionando-se à lógica formal e não favorecendo aprendizagens em que o educando pense com o conceito. Sobre a relevância dos conceitos no desenvolvimento humano, diz Duarte (2007, p. 22):

[...] para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que pode vir-a-ser. Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas das possibilidades desse vir-a-ser e, conseqüentemente, contra outras.

Na visão de Vygotsky (2006), um bom ensino deve se antecipar ao desenvolvimento, perdendo qualquer sentido ao se ajustar apenas àquilo que o estudante é capaz de realizar independentemente. Ele explica que a aprendizagem da criança inicia-se desde os primeiros dias de vida, portanto, quando ingressa na escola, o estudante traz uma pré-história, mas que não impõe, necessariamente, uma relação de continuidade com a experiência escolar, podendo haver diferenças, rupturas e novas apropriações/objetivações por processos psíquicos superiores.

Essas ideias têm como ponto de partida as pesquisas que indicam a existência de relação entre níveis de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem. Nesse sentido, Vygotsky considera dois níveis em relação, conceituados como: zona de desenvolvimento real (aquilo que o

sujeito é capaz de fazer com autonomia) e zona de desenvolvimento próximo (aquilo que o sujeito não é capaz de fazer com autonomia, mas é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente). Utilizando-se como referência o conceito zona de desenvolvimento próximo, pode-se verificar o estágio de desenvolvimento atual com os processos de maturação objetivados, mas, também, os processos de maturação em processo.

Essa teoria traz novas implicações pedagógicas. Ela questiona os pressupostos anteriormente defendidos por outras concepções psicológicas que diagnosticavam o estágio de desenvolvimento real e este se tornava o limite da capacidade de aprendizagem. Essas psicologias influenciam o ajustamento das atividades escolares ao estágio atual do estudante, tendo como resultado a consolidação desses limites, não contribuindo para fazer avançar o processo de desenvolvimento e tornando a educação escolar ineficaz. Segundo Vygotsky, uma educação escolar eficaz deve considerar nos processos de ensinar/aprender a centralidade da zona de desenvolvimento próximo, estimulando e ativando processos internos de desenvolvimento da consciência no aluno, mediados por outros parceiros. Em síntese, nessa teoria vygotskyana, não há sincronia entre desenvolvimento e aprendizagem, esta última impulsiona o processo de desenvolvimento próximo, estimulando aquisições internas. Portanto, para esse autor, existe uma lei fundamental do desenvolvimento humano, ou seja:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 2006, p.114).

No desenvolvimento dessa perspectiva teórica, Leontiev (1978) compreende que a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro é determinada pela mudança da relação da criança com a realidade, ou seja, pela mudança da atividade dominante que influencia a personalidade. E, considera que, no estágio de desenvolvimento da idade escolar (7 a 10 anos), a atividade dominante é a atividade de estudo por ser esta a ocupar na sua vida mais tempo. Também, Leontiev (2006) diz que o desenvolvimento da atividade principal, sob determinadas condições histórico-sociais, gera novas atividades distintas, forma e reorganiza processos psíquicos e promove mudanças na objetivação de traços da personalidade em cada estágio de desenvolvimento humano.

Esses estágios de desenvolvimento não têm um conteúdo específico da atividade principal vinculado a uma faixa de idade, uma vez que tanto conteúdo como tempo/limite idade são variáveis submetidas às influências de condições histórico-sociais. Na análise de Leontiev (1978), as mudanças na atividade principal ocorrem com a alteração do lugar ocupado pelo ser humano nas relações sociais, provocando contradições entre o nível de consciência, suas novas potencialidades e o ambiente e, ao mesmo tempo, impulsionando a reorganização da atividade humana e a internalização de novas funções psíquicas. Assim diz:

Nos casos comuns, a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes as suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção. (LEONTIEV, 2006, p. 67).

Essa ênfase na relação dialética entre exterior/interior no processo de desenvolvimento do gênero humano tem implicações na organização da atividade escolar e condiciona-se pelas circunstâncias histórico-culturais de realização da aprendizagem. Também, pressupõe uma edu-

cação escolar que valorize a cultura humana e científica, articulada aos métodos que favoreçam capacidades de pensar cientificamente, criar, sistematizar, organizar, analisar, produzir, resolver problemas, generalizar, julgar, etc.

Nessa perspectiva, Eidt e Duarte (2007) percebem, em conformidade com Leontiev, que a apropriação da cultura humana e a sua internalização na personalidade do indivíduo, bem como a sua recriação, pressupõem que os sujeitos tenham possibilidades reais de se desenvolverem sem obstáculos ou entraves. Por isso, eles interpretam Leontiev, defendendo que a criança não deve apenas estar no mundo, mas deve participar e atuar sobre o mundo, utilizando-se dos instrumentos, das linguagens, da lógica e das criações culturais. Além disso, consideram que, para participar no mundo, as aptidões desenvolver-se-ão com a apropriação pela pessoa do patrimônio cultural da humanidade. Esses autores consideram os equívocos de psicologias e pedagogias que desvalorizam a transmissão-assimilação do conhecimento científico na escola, rotulando tal procedimento de ensino bancário, mecânico e acrítico, bem como daquelas que enfatizam um ensino pragmático e utilitarista. Ao contrário, eles defendem que, na teoria da atividade, a escola tem o papel de socialização de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, integrantes da cultura humana acumulada historicamente, de modo a ampliar a sua consciência do mundo e desenvolver a sua individualidade e sociabilidade.

Na interpretação de Eidt e Duarte (2007, p. 55), o bom ensino na teoria da atividade seria:

[...] o 'bom ensino', na perspectiva da teoria da atividade, pode ser considerado um processo no qual a transmissão do conhecimento científico transformado em conteúdo curricular pelo professor e sua apropriação ativa pelos alunos, formam uma unidade dialética, cujos pólos do ensino e da aprendizagem relacionam-se pela mediação da atividade de pensamento 'condensada' no conhecimento científico. Tem vírgula antes de formam...?

Esses autores consideram o conhecimento científico como síntese da atividade material e intelectual produzida pela humanidade e não um somatório de classificações e conceituações. Portanto, torna-se relevante, na educação escolar e na vida em sociedade, a apropriação de conhecimentos científicos, implicando na reorganização de processos psíquicos, numa maior qualidade de generalizações conceituais, de desenvolvimento do pensamento e de autonomia nas ações e operações da atividade social.

Nessa direção, os estudos de Vygotsky destacam a relevância da formação de conceitos científicos, mediados pela linguagem, por contribuir com o desenvolvimento psíquico. Assim, os conceitos científicos mediatizam as ações transformadoras dos homens sobre a realidade objetiva e são instrumentos do pensamento, por meio dos quais se representam os objetos e fenômenos sem a presença deles no tempo e espaço.

Na visão de seguidores da teoria da atividade (LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1987b; DAVIDOV apud EIDT; DUARTE, 2007; DAVIDOV apud LIBÂNEO, 2003), a educação escolar deve valorizar os conteúdos do ensino dos quais se originam os métodos e os procedimentos didáticos. Com base no pensamento de Leontiev (1978) sobre a estrutura da atividade humana (necessidades, motivos, finalidades, ações e operações), torna-se necessária a organização do ensino para uma efetiva apropriação dos conhecimentos científicos. Desse modo, Leontiev valoriza a formação da consciência do aluno sobre o objeto de conhecimento, os motivos e os fins da atividade de estudo. Como exemplo, lembra o ensino de ortografia em que há desarticulação das tarefas sugeridas com os objetivos iniciais, permitindo que o aluno se conscientize de tarefas secundárias ou se coloque outros objetivos distintos dos iniciais. Por isso, defende que, para organizar didaticamente o ensino, o professor deve identificar os aspectos essenciais do conteúdo a ser ensinado para buscar as formas mais adequadas para dirigir a atenção do aluno. Também, para que um objeto cultural torne-se alvo da consciência individual, o professor deve refletir sobre

os processos psíquicos que deseja mobilizar com determinado tipo de atividade e verificar se a metodologia adotada relaciona-se com seu motivo.

Nas atividades de ensino, torna-se relevante o desenvolvimento de operações mentais, automatizando o conjunto de ações e internalizando os procedimentos de memorização. Por isso, Saviani (apud EIDT; DUARTE, 2007) afirma que a memorização e a aquisição de automatismos não negam a liberdade das pessoas, ao contrário são condições para a liberdade.

Sob a influência de Vygotsky e Leontiev, outros estudos foram desenvolvidos por Davidov (1987 apud LIBÂNEO, 2003), direcionados para uma teoria do ensino com desdobramentos teóricos e práticos. Para ele, a base do ensino e da aprendizagem escolar é o conhecimento científico do qual se derivam os métodos de ensino. Porém, não se trata de transmissão mecânica de conhecimentos utilitários e de ensino verbalista, com ênfase no pensamento empírico-classificador e ajustado às capacidades já conquistadas pelas crianças, mas de um ensino com a mediação de teorias científicas com a intencionalidade de desenvolver funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, Davidov (apud EIDT; DUARTE, 2007) considera que a educação escolar é determinante no desenvolvimento humano, devendo promover, simultaneamente, a apropriação da cultura e a objetivação de formas superiores de pensamento, por meio de ações mentais (abstrações, generalizações, habilidades de uso de conceitos, etc.), mobilizadas na resolução de problemas. Ainda, diz que, numa atividade de aprendizagem, os alunos reproduzem uma síntese dos processos desenvolvidos na história da formulação dos conhecimentos. Nessa visão de Davidov, a apropriação/objetivação do pensamento teórico nas atividades de ensino significa ascender do abstrato ao concreto, significando um ensino centrado em generalizações teóricas, no qual se inicia com a apreensão da generalidade que integra os temas ou programas de ensino e a posterior descoberta de como essa generalidade se manifesta nas relações com os subtemas ou assuntos específicos. Desse modo, enfatizam-se capacidades e habilidades de análise, de abstração, de deduções e de sínteses.

Essas contribuições teóricas fundamentam o movimento de objetivação de uma pedagogia crítica que considere o professor e o estudante em processo de realização de níveis mais elevados de sua individualidade e de sua condição histórica de gênero humano. Em síntese, pressupõe uma ação escolar que estimule a objetivação de necessidades e motivos sociais para a aprendizagem de conhecimentos filosóficos, científicos, artísticos e outros que desenvolvem os processos psicológicos superiores (atenção voluntária, memória, capacidade de abstração e outras). Portanto, a educação escolar como processo de humanização inclui transmissão e apropriação da cultura humana produzida historicamente.

5 | Considerações finais

Educação escolar é prática social intencional, produzida em circunstâncias históricas específicas, para obter a conformidade/adaptabilidade social ou realizar o projeto do gênero humano com a humanização da natureza, do indivíduo e da sociedade.

Várias teorias preocupam-se em fundamentar a educação escolar, mas, muitas vezes, tratam o processo educativo de modo a-histórico e fragmentado, reduzem a sua complexidade e reproduzem a alienação do indivíduo, tornando-o estranho à sua própria atividade e à sua natureza de ser consciente, social e educável.

Mas, a teoria histórico-cultural oferece uma base conceitual profunda para a compreensão/intervenção na formação cultural do homem com a mediação da pedagogia histórico-crítica. Nessa direção, parte da problematização da prática escolar, da forma como reproduz as estruturas pedagógicas e o pensamento/ação (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) estimuladores

da dominação e hierarquização social. Simultaneamente, num esforço intencional de desfetichização da prática educativa e das relações sociais, antecipa uma concepção teórico-metodológica com potencial de apropriação/objetivação da história social, tornando o ser humano mais livre e universal. Isso traz implicações em mudanças nas práticas escolares, tanto no que se refere às finalidades educativas e suas relações com a consciência do professor e do estudante sobre os motivos e sentidos das atividades formativas, como em transformações de espaços físicos e sociais de escolarização, de organização curricular, de metodologias, de relações pedagógicas e de processos avaliativos.

No desenvolvimento da teoria histórico-cultural, vários intelectuais contribuíram na formulação de sua base conceptual e na sua interpretação numa perspectiva da concretização de práticas educativas que estimulem a apropriação da genericidade do ser humano e a objetivação de sua individualidade na relação dialética pensamento/ação no confronto história social e condições objetivas de existência. Sem desconsiderar o significado dessas contribuições, este artigo limitou-se a focalizar alguns conceitos de desenvolvimento/aprendizagem (Vygotsky), de atividade humana e de atividade escolar (Leontiev, Davidov), bem como a análise das implicações para a educação escolar (Duarte, Mello, Libâneo e outros), não esgotando os significados dessas generalizações na prática social. Assim, os pensamentos dos demais autores referenciados foram complementares ao esforço compreensivo da atividade escolar no processo de humanização, sem qualquer intenção de secundarizá-los na formulação e interpretação da teoria histórico-cultural.

Do ponto de vista dessa teoria, a educação escolar, numa sociedade capitalista, efetiva-se numa relação contraditória entre humanização/alienação, transformação/adaptação, mediatizada por relações de dominação de classes e de grupos sociais, com significados na formação de individualidades e de sociabilidades, limitando ou potencializando a genericidade do ser humano. Na teoria histórico-cultural, o processo de educação escolar dirige-se, intencionalmente, para a formação recíproca da consciência/personalidade humana e da sociedade com a mediação de contextos socioculturais e institucionais e da inter-comunicabilidade humana, envolvendo interpenetração de componentes internos e externos nos processos de apropriação/objetivação. Nesse sentido, conforme orienta Vygotsky, as atividades de ensino devem se organizar de modo que o processo de aprendizagem impulsione um salto qualitativo no processo de desenvolvimento humano, tendo a centralidade na zona de desenvolvimento próximo.

Além disso, torna-se importante o conceito de atividade humana (Marx e, posteriormente, desenvolvida por Leontiev) e, especificamente, atividade educativa enquanto processo de mediação homem, natureza, homens e cultura. Com essa visão teórica, Leontiev demonstra a interligação entre a estrutura da atividade humana e os processos de internalização na formação da consciência, objetivando-se, na prática social, com a mediação da cultura. Especificamente, a relação atividade educativa e a formação da consciência desenvolve-se com a mediação da filosofia, ciência, artes e produção literária, não desconsiderando as interligações de processos cognitivos e afetivos. Ainda, ele orienta que o processo de humanização pressupõe a articulação dos componentes que estruturam a atividade, tais como motivo, objetivo, ações e operações; conceitos estes fundamentais na organização da atividade escolar para que haja internalização das complementariedades desses componentes na constituição da unidade da atividade educativa consciente, bem como não ocorra dissociação entre significado e sentido emancipatório.

Também, Davidov amplia a discussão teórica, pontuando a educação escolar na qual valoriza a apropriação do conhecimento científico, articulado com a instrumentalidade do desenvolvimento de capacidades e habilidades do pensar. Portanto, torna-se essencial o domínio dos processos psicológicos de formação e de uso de conceitos na atividade escolar e prática social.

A teoria histórico-cultural tornou-se mais visível no debate educacional brasileiro, a partir da década de 80 do século XX, principalmente, pelas contribuições teóricas de Vygotsky, nem sem-

pre com as apropriações pertinentes da sua base conceptual, tendo as ideias dos outros autores uma socialização mais lenta. Entretanto, além da necessidade de mais estudos teóricos para a análise dos processos explicativos da teoria, tornam-se necessárias experiências educacionais fundamentadas num diálogo com esses fundamentos teórico-metodológicos. Assim, estaríamos participando de um processo de formação da individualidade numa aproximação com a humanização do ser genérico, universal e livre.

Referências

- DAVIDOV, Vasili. Prefácio. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. La psicología evolutiva y pedagógica em La URSS: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987a. p. 5-24.
- _____. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza em el futuro próximo. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. La psicología evolutiva y pedagógica em La URSS: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987b. p. 143-154.
- DUARTE, Newton. A individualidade para-si. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea).
- _____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.
- _____. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas, SP: Autores associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.55).
- _____. Vigotsky e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.
- EIDT, Nádia; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. Psicologia da Educação. São Paulo, n. 24, p. 51-72, jun. 2007.
- LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: livros Horizonte, 1978.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.
- LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: Davidov e a teoria histórico-cultural da atividade. 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt04.doc>. Acesso em: 15 out.2009.
- LÚRIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 21-37.
- MARTINS, Lígia Márcia. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores).
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: o processo de produção do capital. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. v. 1.
- _____. Manuscritos econômico-filosóficos. 2. reimp. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. Teoria e Prática de Educação, Maringá, v.6, n.12, p. 29-48, 2003.
- MÉSZÁROS, István. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do trabalho).
- _____. Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do trabalho, v.2).
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.