

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE SUAS RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Marisa Eugênia Melillo Meira ()*

Resumo: Este texto aponta alguns elementos que podem contribuir para a reflexão sobre a importância de uma adequada compreensão do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e com as relações sociais, para a construção, no espaço físico e social da sala de aula de um processo pedagógico qualitativamente superior.

Unitermos: Desenvolvimento, aprendizagem, relações sociais, humanização.

Abstract: *This paper points out some elements which could contribute to the reflection on the importance of an appropriate comprehension of human's development and its links with learning and social relationship in order to construct in the classroom social and physical environment, a qualitatively superior pedagogical progress.*

Keywords: *Development, learning, social relationship, humanization.*

Um processo pedagógico qualitativamente superior pode ser construído através de inúmeros caminhos e, neste sentido, não existe uma definição suficientemente ampla que possa dar conta de toda a riqueza que pode ser produzida cotidianamente em nossas escolas quando professores e alunos se envolvem de maneira profunda, prazerosa e coletiva com as tarefas necessárias ao pleno cumprimento da função social da escola. No entanto, podemos afirmar de maneira geral e um tanto óbvia, que um bom ensino é aquele que garante uma aprendizagem efetiva. Neste sentido, um bom professor é aquele que dá conta de ensinar os seus alunos.

Mas, o que é preciso para que um professor ensine de fato?

Poderíamos enumerar uma série de condições, tais como formação adequada, salários dignos, espaços de estudo e reflexão, valorização social e tantas outras mais. Embora estas sejam questões fundamentais, neste texto vamos analisar de forma mais detida o valor e a importância de uma adequada compreensão do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais, já que não se pode verdadeiramente ensinar se não se considerar como o aluno aprende, ou ainda, porque as vezes ele não aprende.

Para dar conta deste objetivo, buscaremos inicialmente apontar alguns elementos para a discussão sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento na educação escolar para, em seguida, apresentarmos algumas considerações sobre o papel das relações sociais na construção do conhecimento.

As Relações entre Aprendizagem e Desenvolvimento no Contexto da Educação Escolar

Se a escola é a instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado e se a finalidade da ação docente se concretiza na tarefa de ensinar e ensinar bem, é preciso

** Professora Assistente Doutora, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP - Câmpus de Bauru. (e-mail: czonta@fc.unesp.br)*

que o professor selecione tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos, quanto as formas mais adequadas para atingir este objetivo.

Conforme aponta Saviani (1992) os educadores devem buscar nortear sua ação a partir de três objetivos fundamentais: a identificação das formas mais desenvolvidas em que se exprime o saber objetivo socialmente produzido, a transformação deste saber objetivo em saber escolar que possa ser assimilado pelo conjunto dos alunos e a garantia das condições necessárias para que estes não apenas se apropriem do conhecimento, mas ainda possam elevar seu nível de compreensão sobre a realidade.

No entanto, a tarefa docente vai muito mais além, já que após ter definido os conteúdos e delimitado a metodologia a ser utilizada, o professor ainda tem que enfrentar um novo desafio: o fato de que nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo momento, no mesmo ritmo. Além disto, alguns alunos parecem simplesmente não aprender nada.

Em geral, boa parte do professores, até como decorrência de uma formação insuficiente, especialmente no que se refere às questões mais diretamente relacionadas às disciplinas do campo da Psicologia, tende a buscar explicações para esse fato em uma série de preconceitos que estão impregnados no cotidiano escolar, tais como o de que as crianças não aprendem porque são pobres; desnutridas; preguiçosas; filhas de pais analfabetos; provenientes de famílias desestruturadas e desinteressadas pela escola; portadoras de problemas emocionais ou doenças físicas etc. Estes e outros tantos juízos de valor, mesmo sem qualquer fundamento científico, vêm mantendo-se praticamente inalterados, provocando uma incrível inversão: ao patologizarem os alunos acabam por transformar a escola na “vítima de uma clientela inadequada” (Collares; Moysés, 1996, p. 27).

Dentre as várias pseudo-explicações para o não aprender que são freqüentemente utilizadas nos meios educacionais, abordaremos com um pouco mais de profundidade a idéia de que os alunos não aprendem porque não estão “prontos”.

Uma análise crítica deste tipo de abordagem denominada maturacionista aponta para pelo menos duas questões principais. Em primeiro lugar, a afirmação de imaturidade neurológica, intelectual ou emocional da criança só é possível se tomarmos o adulto como padrão, o que significa que estas explicações desconsideram que o ser humano é histórico e está em um permanente processo de construção. Conforme apontam Collares e Moysés (1996), o conceito de imaturidade colocado nestes termos não possui nenhuma legitimidade científica, já que desde o nascimento e ao longo de toda a sua vida o ser humano apresenta as características físicas, emocionais e cognitivas adequadas e convenientes a cada momento determinado, ou seja, não podemos considerar a criança como um ser imaturo pelo simples fato de diferenciar-se de um adulto.

No entanto, interessa-nos discutir mais aprofundadamente a segunda questão, que se relaciona com o pressuposto mais geral que fundamenta esta forma de compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, ou seja, a idéia de que a aprendizagem depende diretamente do desenvolvimento. Nesta perspectiva, considera-se que determinados alunos apresentam dificuldades porque não atingiram o nível de desenvolvimento psico-intelectual necessário. Assim, o professor não pode ensinar porque estes alunos não têm condições de aprender, não lhe restando outra alternativa a não ser esperar que eles fiquem “maduros” para só então cumprir sua função de ensiná-los.

Se do ponto de vista teórico esta forma de compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem não se sustenta, do ponto de vista de seus resultados práticos ela pode ser considerada nefasta tanto para os professores, quanto para os alunos.

Os professores sentem-se tremendamente frustrados porque não conseguem ver o retorno de seu trabalho e de seu esforço; é como se a cada dia tivessem que começar tudo de novo do ponto inicial. Aos poucos o desânimo vai se abatendo sobre eles e cada vez mais vão duvidando da capacidade de seus alunos aprenderem. Afinal, eles já fizeram tudo o que podiam e sabiam e nada de concreto aconteceu.

Muitas vezes surgem ressentimentos em relação a estes alunos, o que é compreensível, já que não é nada fácil conviver cotidianamente com a frustração de não ver os resultados práticos de um trabalho estafante e ainda extremamente mal remunerado.

E os alunos, o que acontece com eles? O desejo inicial de aprender, certamente presente em todos os que ingressam na escola, vai aos poucos desaparecendo. No decorrer do ano letivo eles vão desistindo do processo porque de certa forma não pertencem mais ao espaço da sala de aula. Embora estejam ali ainda, já lhes falta algo essencial: a convicção de que são competentes e capazes de aprender.

Que tipo de relações humanas podem emergir de um espaço social constituído desta forma? Certamente relações favorecedoras de alienação e passividade, que retiram toda a possibilidade de se construir um processo educacional capaz de produzir a humanidade nos indivíduos.

Abre-se então o espaço para a “caça” aos culpados: o aluno não aprende porque é incapaz, o professor não ensina porque é mal formado, incompetente, descomprometido etc. Desta forma, vai se constituindo um círculo vicioso voltado tendencialmente para a determinação dos limites, seja dos alunos, seja dos professores.

Consideramos que para rompermos com esta rede de preconceitos, da qual o maturacionismo é expressão, é preciso transformar a concepção de conhecimento e de como ele pode ser transmitido pelos professores e apropriado pelos alunos. Em outras palavras, é preciso compreender de uma nova forma as relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Encontramos este novo olhar nas contribuições de L. S. Vygotsky, que juntamente com outros teóricos soviéticos importantes como A. N. Leontiev e A. R. Luria, fundou a chamada corrente histórico-cultural ou sócio-histórica da Psicologia.

Antes de apresentarmos as contribuições de Vygotsky sobre o tema central do qual nos ocupamos neste trabalho, consideramos importante discorrermos ainda que brevemente, sobre algumas questões teórico-filosóficas centrais que se encontram na base de suas formulações. Esta medida justifica-se não apenas porque desta forma torna-se mais compreensível a sua concepção sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, mas também porque queremos assumir uma atitude clara de contraposição em relação a certas apropriações indevidas de suas idéias.

Conforme denuncia Duarte (1999), têm se tornado cada vez mais frequentes no meio educacional brasileiro tentativas variadas de transformação das idéias de Vygotsky, de forma a torná-las assimiláveis ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Isto tem sido feito de várias maneiras, mas talvez a mais evidente seja a tentativa de secundarizar a fundamentação marxista de toda a sua obra.

No entanto, basta que se proceda a uma análise minimamente rigorosa de sua produção para que se perceba uma posição definida no sentido de explicitar as relações entre Psicologia e a história, buscando na concepção filosófica do materialismo histórico os princípios metodológicos necessários à investigação científica e à análise das funções do conhecimento psicológico.

Partindo do reconhecimento de que o homem não pode ser apreendido como objeto ou produto já que, ao mesmo tempo, é sujeito e produtor das relações sociais, Vygotsky marcou uma etapa diferenciada no estudo da determinação sócio-histórica do psiquismo

humano. Ao defender que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (Vygotsky, 1987, p.18), o autor define sua tese principal, ou seja, a de que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior.

Na medida em que considerava que os processos psicológicos humanos se realizam inicialmente no social enquanto processos interpessoais e interpsicológicos, para posteriormente tornarem-se individuais, ou seja, intrapessoais ou intrapsicológicos, Vygotsky se contrapôs a duas tendências importantes na Psicologia. Em primeiro lugar, às concepções que consideram que o comportamento social deriva-se do individual. Em segundo, àquelas que advogam que o indivíduo sofre influências sociais de forma passiva e que se fundamentam em um conceito de “ambiente” no sentido estrito de um conjunto de circunstâncias ou contingências que, de acordo com suas características, podem ou não fornecer elementos que facilitem o desenvolvimento, ou seja, o meio social coloca-se como algo dado e natural, ao qual se deve ajustar.

Ao evidenciar que o indivíduo interioriza determinadas formas de funcionamento que estão dadas pela cultura, mas que ao apropriar-se delas transforma-as em instrumentos de pensamento e ação, Vygotsky estabeleceu as bases para uma nova compreensão da relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico, que resgata o sentido subjetivo e pessoal do homem, mas situando-o na trama complexa das relações sociais.

Vygotsky considerava que os processos psicológicos superiores humanos constituem-se em atividades mediadas pela linguagem, estruturadas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. Em suas palavras:

“O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (Vygotsky, 1987, p.132).

Para o autor, o indivíduo é um ser social e histórico, cuja consciência é fruto das formas pelas quais concretiza sua participação no mundo e se apropria dos conhecimentos historicamente construídos e transmitidos. E, por esta via, defende a possibilidade de uma práxis transformadora que pode ampliar a consciência do homem e iluminar sua busca em direção à liberdade e à criatividade.

Na medida em que considera que “a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividades que distinguem os homens dos animais” (Vygotsky, 1988, p.22), buscou discutir no nível da Psicologia, as formas pelas quais, ao produzirem seus meios de subsistência, os indivíduos produzem indiretamente sua própria vida material, ou seja, ele trouxe para o nosso campo de reflexão a questão tanto da natureza da atividade humana, quanto de suas finalidades.

Após estas breves considerações, passaremos a análise dos principais elementos teóricos desenvolvidos pela corrente histórico-cultural que, entre outras coisas, possibilitam o rompimento com a perspectiva maturacionista.

Para Vygotsky, o principal fato humano é a transmissão e assimilação da cultura. Assim, a aprendizagem é alçada a uma posição de extrema importância, na medida em que se

constitui em condição fundamental para o desenvolvimento das características humanas não naturais, mas formadas historicamente, o que equivale dizer, para o ser e agir no mundo.

Ao analisar a reorganização dos processos psíquicos no decurso da evolução histórica e ontogênica, Leontiev também evidenciou que o principal mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano é a apropriação da cultura. Para ele, o homem é um ser social e tudo o que tem de humano provém de sua vida social, ou seja, a natureza biológica do homem não garante por si só sua realização enquanto indivíduo. Assim, a humanidade só se concretiza quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e através da relação com outros iguais, o homem aprende a ser homem. Em sua palavras:

“Podemos dizer que cada homem aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe preciso ainda entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles” (Leontiev, 1978, p.267).

Ao defender que a consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos e que não se pode conceber o desenvolvimento mental como um processo de diferenciação de formas complexas de atividade psíquica inatas da criança (já que estas formas de atividade só podem ser elaboradas na medida em que os indivíduos assimilam a experiência social), Vygotsky deu início a uma discussão inteiramente nova não só em relação à aprendizagem, mas também no que se refere ao desenvolvimento e às funções do ensino.

Vygotsky não nega a existência de uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem dos alunos, o que significa obviamente que a aprendizagem deve se dar de forma coerente com o nível de desenvolvimento do aluno. Desta forma, por exemplo, não conseguiríamos resultados positivos tentando ensinar álgebra ou regras gramaticais mais elaboradas para um criança pequena.

Mas, se Vygotsky concorda com a relação entre um determinado nível de desenvolvimento e a capacidade ou competência para a aprendizagem de certos conteúdos, qual seria a diferença entre sua postura e a visão maturacionista que acabamos de criticar?

A grande inovação proposta por Vygotsky é a defesa de que não existe um único nível de desenvolvimento, mas sim dois: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo (no Brasil também são utilizadas as expressões potencial e proximal).

O nível de desenvolvimento atual corresponde ao nível de desenvolvimento da criança que foi conseguido como resultado de um processo de desenvolvimento já realizado. Este nível de desenvolvimento pode ser percebido através da compreensão do que a criança já é capaz de fazer sozinha.

Na sala de aula, o professor atento aos seus alunos pode perceber o nível de desenvolvimento efetivo de seu grupo observando o que cada um é capaz de realizar de maneira independente, ou seja, o que já é possível de ser realizado em função do desenvolvimento que foi efetivado até este momento. No entanto, estas expressões não são capazes por si só de explicar completamente o processo de desenvolvimento das crianças.

É necessário ainda que se busque apreender a zona de desenvolvimento próximo que corresponde ao que a criança é capaz de realizar com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes.

Trazendo esta discussão para o universo da sala de aula, isto significa que o fato dos alunos não conseguirem realizar sozinhos determinadas atividades não significa que eles não tenham condições para tanto. O que ocorre, é que naquele momento as capacidades cognitivas necessárias à realização das tarefas propostas encontram-se em processo de formação, razão pela qual estes alunos necessitam do auxílio do professor que pode vir em forma de novas explicações, apoio efetivo, atividades diferenciadas etc.

Para Vygotsky o ensino não deve estar “a reboque” do desenvolvimento. Ao contrário, um processo de aprendizagem adequadamente organizado é capaz de ativar processos de desenvolvimento. Em suas palavras:

“A investigação mostra sem lugar a dúvidas que o que se acha na zona de desenvolvimento próximo num determinado estágio se realiza e passa no estágio seguinte ao nível de desenvolvimento atual. Com outras palavras, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã. Por isso, parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. (...) O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1993, p.241-242).

Conforme aponta Duarte (1996), ao compreender a educação escolar como produtora do desenvolvimento, o educador pode se envolver com a tarefa de descobrir as melhores formas de se produzir um desenvolvimento “ótimo”, selecionando o que dos conteúdos historicamente produzidos encontra-se a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Esta compreensão é fundamental já que “se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário”. (Duarte, 1996, p. 98).

É importante ressaltar que esta perspectiva nos aponta para o resgate do papel ativo do professor em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos, especialmente aqueles que apresentam maiores dificuldades.

Fundamentado neste novo olhar sobre o espaço de sala de aula, o professor pode romper com a tradição de apontar os limites para justificar o fato de que determinados alunos não aprendem. Ao contrário, ele tem condições de evidenciar potencialidades de desenvolvimento que possam impulsionar novas aprendizagens o que, por sua vez, gera novas e fecundas possibilidades de desenvolvimento.

O professor que sabe que o desenvolvimento cria potencialidades mas que só a aprendizagem as concretiza, é aquele que se volta para o futuro no sentido de dar condições para que todos os seus alunos se desenvolvam e que, portanto, busca intervir ativamente neste processo, não se limitando a esperar que as capacidades necessárias à compreensão de um determinado conceito algum dia “amadureçam”.

É este professor que sabe que seus alunos se desenvolvem à medida em que os ensina e educa que poderá contribuir para a reversão dos processos de produção do fracasso escolar e para a construção de uma escola cidadã.

O Papel das Relações Sociais no Processo de Construção do Conhecimento

Se já deixamos claro que a educação escolar garante não apenas a aprendizagem em um sentido restrito, mas ainda é capaz de produzir desenvolvimento e ampliar as potencialidades humanas de professores e alunos, é preciso destacar que todo este processo se dá necessariamente a partir das relações que se estabelecem na sala de aula.

Do nosso ponto de vista, existe uma clara correspondência entre a qualidade das práticas pedagógicas e os diferentes tipos de relações interpessoais que se estabelecem cotidianamente entre professores e alunos. Isto significa que as diferentes maneiras através das quais se constrói o encontro entre professores e alunos no espaço concreto da sala de aula, trazem conseqüências importantes para o trabalho educativo.

O primeiro aspecto a ser considerado é que, ao desempenhar sua função docente o professor não está apenas ensinando determinados conteúdos mas também, e fundamentalmente, está formando indivíduos, já que mais do que apenas um processo intersubjetivo, as relações interpessoais expressam toda uma rede de valores sociais que nem sempre são inteiramente percebidos e desvelados.

A atividade educacional envolve um processo de formação que se constrói através de relações interpessoais mas, ao mesmo tempo, é também um processo de preparação dos alunos para o desenvolvimento destas relações (dentro e fora da escola); que orienta-se principalmente pela maneira como o professor concebe sua função e de como percebe os seus alunos.

Enquanto agente a quem a sociedade confere, entre outros, o papel de transmissor de determinados padrões de cultura, o professor tende a tomar toda uma série de preceitos do que supostamente se deveria esperar, tanto de seu papel, quanto das atitudes e desempenho dos alunos, não só como orientadores de sua ação, mas ainda como parâmetros de avaliação de sua classe. Além do aspecto negativo de despersonalização provocada pela tentativa de encarnar e transmitir os padrões ideais postos pela sociedade, gera-se um círculo vicioso onde aqueles alunos que têm qualidades valorizadas tendem a acentuá-las e os que não as possuem, tendem a ser excluídos, direta ou indiretamente.

O papel desempenhado pela expectativa do professor em relação ao desempenho dos alunos, tornou-se bastante conhecido desde a publicação dos trabalhos realizados por Rosenthal e Jacobson (1981). Em um estudo, considerado um clássico em nossos meios, ao autores apresentaram um série de dados provenientes de diferentes pesquisas, e concluíram que as expectativas funcionam como um profecia que se auto-realiza, o que significa que o professor consegue menos porque espera menos.

Nestas condições, torna-se “natural” a construção de vínculos de dependência, que favorecem a alienação e passividade. Vários autores, entre eles Bohoslavsky (1981) e Costa (1984) têm alertado para o fato de que a internalização das normas contidas em relações deste tipo constitui-se em um processo de violência simbólica que traz conseqüências bastante negativas para o desenvolvimento psicológico dos alunos.

Nesta direção, Rubem Alves (1996) nos convida a refletir sobre o tipo de homem que estamos formando em nossas escolas. Em suas palavras:

“ Olho para a educação com olhos de cozinheira e me pergunto: que comidas se preparam com os corpos e mentes das crianças e adolescentes nestes imensos caldeirões chamados escolas?” Que sabor estará sendo preparado?”

Utilizando a simbologia de Rubem Alves, devemos refletir de forma sistemática sobre esta questão vital: que “ingredientes” colocamos cotidianamente (através de nossas atitudes e da maneira como encaminhamos cada passo de nosso trabalho) em nosso “caldeirão”? Que “pratos” poderemos servir como resultado de nossa ação?

Consideramos fundamental que todos os educadores tenham claro que as relações interpessoais podem se constituir tanto em fontes de independência, autonomia, reciprocidade e tomada de consciência, quanto de dependência, dominação, alienação e subalternidade.

É preciso destacar ainda que relações interpessoais humanas e humanizadoras não emergem de forma espontânea ou natural no cotidiano das salas de aula, elas precisam ser intencionalmente construídas.

Quando professores e alunos não se envolvem de maneira firme e consciente com a construção de relações recíprocas de respeito, cooperação e solidariedade, reforça-se o circuito de alienação, do qual todos participamos ainda que inadvertidamente, que tende a expressar-se na sala de aula das mais diferentes formas: a dificuldade de construir junto com os alunos regras e normas coletivas que levam ora ao autoritarismo, ora ao abandono da autoridade do professor; o predomínio de climas defensivos, já que tanto alunos quanto professores sentem-se ameaçados; a agressividade; a indisciplina; a apatia; a violência etc.

O segundo aspecto a ser considerado é que as relações interpessoais também constituem-se em condições importantes que podem garantir a aprendizagem do aluno. Isto significa que um dos determinantes fundamentais de processos educativos qualitativamente superiores é a construção de relações interpessoais que favoreçam a socialização, a apropriação e a construção do conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades humanas de alunos e professores.

Assim, o professor pode ajudar os alunos a desenvolverem seu pensar na medida em que compreende que cada um carrega uma série de possibilidades que podem ser continuamente ampliadas através das relações sociais que se estabelecem no interior do processo de construção do trabalho educativo.

Conforme aponta Shuare (1990), há evidências de que pouco antes de morrer, Vygotsky preparava um ciclo de investigações especialmente dedicado aos problemas da comunicação interpessoal, os afetos e as emoções. No entanto, embora não tenha tido tempo de organizar de forma mais sistematizada suas reflexões, é possível apreender que considerava estes aspectos da natureza psicológica da consciência humana como elementos centrais. Algumas elaborações neste sentido podem ser encontradas em *Pensamento e Linguagem* (1987), *La psique, la consciencia, el inconsciente* (1991) e *Las emociones y su desarrollo en la edad infantil* (1993).

Nestes textos, não apenas a discussão sobre a relação entre os processos intelectuais e afetivos aparece claramente explicitada, como ainda depreende-se uma crítica contundente à separação entre a dinâmica motivacional e os demais aspectos da consciência humana.

Enquanto ser social, o homem se constrói necessariamente na relação com outros homens e é no âmbito destas relações que ele apreende o mundo concreto no qual está inserido, ou seja, a aprendizagem só pode se efetivar no interior de processos grupais através das relações sociais que neles se estabelecem. E, se é fundamentalmente através da aprendizagem que o homem se humaniza, podemos afirmar que não há homem, nem individualidade ple-

namente desenvolvida sem a apropriação do conhecimento, ou seja, sem educação.

Desta forma, a educação enquanto um processo ao mesmo tempo social e individual, genérico e singular, é uma das condições fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador.

Para finalizarmos, gostaríamos de destacar que afirmar que não há humanidade sem educação, equivale certamente a concluir que não há humanidade sem professores. Se consideramos que a sala de aula é local de humanização, temos que colocar o professor antes de mais nada como um agente humanizador.

Mas, para que os professores cumpram de fato esta função social, é necessário que ele se perceba e acredite como agente histórico de transformação e procurar com urgência recuperar a sua função docente e, em decorrência, sua autonomia e valor social, já que nada poderá substituir a sua ação na construção de uma escola competente e democrática.

Conforme aponta Vasconcellos (1996) nesta busca de resgate da dignidade de seu trabalho, é fundamental que o professor tenha convicção de que sua proposta é significativa para os alunos, queira de fato ensinar e mais importante ainda, queira realmente que o aluno aprenda.

Em síntese, é fundamental que nós professores nos vejamos como elementos sociais imprescindíveis, pois é através de nosso trabalho, que o sujeito humano se encontra com a educação. É através da organização de nosso trabalho e das relações humanizadoras que construímos com nossos alunos e das oportunidades que oferecemos para que eles também possam interagir entre si de forma solidária e participante, que conseguimos de fato nos colocarmos como os elementos mediadores que vão garantir às novas gerações o acesso ao saber.

Neste sentido, temos um papel social privilegiado. Afinal, estamos inseridos em um dos processos mais vitais e fundamentais da humanização do homem: o momento em que ele pode apropriar-se do conhecimento e fazer dele uma instrumento de desenvolvimento de suas potencialidades.

Referências Bibliográficas:

ALVES, R. Sobre os professores e as cozinheiras. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 11 de junho de 1996. p.D2.

BOHOSLAVSKY, R.H. *A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante*. In: PATTO, M. H. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo : T.A. Queiroz, 1981. p.321-341.

COLLARES, C.A.L. MOYSÉS, M.A.A. *Preconceitos no cotidiano escolar : ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, J. F. Saúde mental, produto da educação?

_____. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro : Graal, 1984. p. 63-78.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

- _____. *Vygotsky e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Araraquara, 1999. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa : Livros Horizonte, 1978.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. *Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos*. In: PATTO, M. H. (org.) Introdução à psicologia escolar. São Paulo : T. A. Queiroz, 1981. p.258-295.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica : primeiras aproximações*. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1992.
- VASCONCELLOS, C. S. *Para onde vai o professor? : resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo : Libertad, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: LURIA et al. Psicologia e pedagogia I : bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa : Estampa, 1977. p.31-50.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.
- _____. *Formação Social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.
- _____. *Obras Escogidas I*. Madrid : Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.
- _____. *Obras Escogidas II*. Madrid : Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.