

## ONTOLOGIA DO TRABALHO E TRABALHO ALIENADO: A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DO ALUNO TRABALHADOR

Graziela Lucchesi Rosa da Silva<sup>1</sup>

Vilson Aparecido da Mata<sup>2</sup>

Lígia Regina Klein<sup>3</sup>

### Resumo

Dada a relevância destinada ao trabalho, enquanto princípio norteador de propostas governamentais para a formação escolar de trabalhadores, objetivamos, no presente artigo, analisar, sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, a centralidade da categoria trabalho, enquanto práxis e enquanto trabalho alienado, para a formação humana. Consideramos tal análise pertinente, uma vez que a abordagem predominante desta categoria, sobretudo em propostas pedagógicas de Educação Profissional vinculada à Educação de Jovens e Adultos, é pouco aprofundada, esvaziando-lhe o conteúdo conceitual e não incorporando à proposta todas as conseqüências dessa adesão. Em contraposição a esta abordagem, entendemos que a compreensão da categoria trabalho é exigência irrecusável para a discussão das relações entre educação e trabalho, de modo geral, e para a formação escolar do trabalhador, em específico. Tal análise possibilita a discussão das implicações e limitações à formação escolar do trabalhador na sociedade capitalista, bem como considerações para a promoção do processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores.

**Palavras-chave:** Trabalho. Alienação. Psicologia Histórico-Cultural. Formação escolar do trabalhador.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora assistente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná – área de Psicologia e Educação. Participa dos Grupos de Pesquisa – CNPq “Psicologia Histórico-Cultural e Educação” e “Educação e Marxismo – NUPE-MARX/UFPR”. Endereço eletrônico: grazielaluc@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Docente na Universidade Federal do Paraná. É membro pesquisador do Grupo de Pesquisa – CNPq “Educação e Marxismo – NUPE-MARX/UFPR”. Endereço eletrônico: vdamata@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Planejamento e Educação Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Paraná e coordenadora do Grupo de Pesquisa – CNPq “Educação e Marxismo – NUPE-MARX/UFPR”. Endereço eletrônico: ir.klein@uol.com.br

## ONTOLOGY OF WORK AND ALIENATED WORK: CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY AND THE FORMATION OF THE WORKING STUDENT

### Abstract

Given the relevance of labor as the guiding principle of governmental proposals related to the formal education of workers, we aim, in the current article, at analyzing, within the framework of dialectic-historical materialism and the Cultural-Historical Psychology, the centrality of the work category as praxis, as well as alienated work, for the purpose of human formation. The importance of this analysis is due to the fact that the predominant approach to this category, especially in the field of Professional Education pedagogical proposals bound to the formation of adults and youngsters, lacks conceptual depth and consistency, not incorporating to the proposal all the consequences of this accession. In opposition to this approach, we understand that the comprehension of the work category is an irrefutable demand to the discussions about the relations between school formation and work in general, and to the formation of the worker, specifically. The aforesaid analysis allows for the discussion of the implications and limitations to the school formation of the worker in the capitalist society, as well as the proper considerations about the promotion of teaching-learning process for young people and adult workers.

**Keywords:** Work. Alienation. Cultural-Historical Psychology. School formation of the worker

### Introdução

A formação escolar e a qualificação profissional de jovens e adultos ganharam notoriedade nos últimos anos, através de iniciativas do Governo Federal, sobretudo por meio do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) e da Secretária-Geral da Presidência da República, como por exemplo: Programa Brasil Alfabetizado – PBA, 2003; Programa Fazendo Escola, 2003; Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, 2005; Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, 2005; Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação a Ação Comunitária – ProJovem, 2005; Escola de Fábrica, 2005<sup>4</sup>;

---

<sup>4</sup> Em setembro de 2007, a Escola de Fábrica foi integrada ao Programa Unificado de Juventude (ProJovem).

ProJovem Campo – Saberes da Terra, 2005; Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, 2007.

Tais propostas, de forma geral, são destinadas a trabalhadores, muitas vezes desempregados, ou a filhos de trabalhadores que vivem uma condição socioeconômica que determina inúmeras restrições (KLEIN, 2003). Dada essa especificidade, a adoção da categoria trabalho, como um dos princípios que norteiam os programas voltados a essa população, é explícita em algumas propostas. É o que se constata, por exemplo, no Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que tem como um de seus fundamentos *o trabalho como princípio educativo*<sup>5</sup>.

Ao eleger os princípios que norteiam o Programa, os autores do Documento Base/PROEJA comentam-nos de forma brevíssima, não os desenvolvendo de forma clara. No caso do *trabalho como princípio educativo*, restringem-se a uma ressalva:

[...] a vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (BRASIL, 2007, p. 38).

A ausência de um desenvolvimento mínimo dos princípios vem, contudo, justificada no documento, do seguinte modo:

Os princípios que consolidam os fundamentos dessa política são definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teórico-práticas desenvolvidas tanto na EJA quanto no ensino médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL, 2007, p. 37).

---

<sup>5</sup> Os princípios que compõem o Programa são: compromisso das entidades públicas do sistema educacional com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; inserção orgânica na modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; o *trabalho como princípio educativo*; a pesquisa como fundamento da formação dos educandos; consideração quanto às condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundamentos da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007).

Klein (2008, p.3-4) enfatiza que tal justificativa apresenta-se problemática, no mínimo, por três razões:

[...] pressupõe suficiente domínio das teorias, debates e reflexões, pelos profissionais da educação vinculados ou que venham a se vincular ao PROEJA, desconsiderando a condição heterogênea desses profissionais de acesso ao conhecimento mais elaborado; pressupõe um desenvolvimento suficiente das categorias envolvidas nos diversos princípios; exime-se de uma posição crítica em relação às distintas formulações teóricas, legitimando todas elas como igualmente válidas para os objetivos do programa, tangenciando inclusive o fato de que nem todas essas teorias de educação têm no trabalho seu princípio fundamental.

A autora assinala que o destaque ao princípio para orientar propostas pedagógicas, sobretudo na Educação Profissional vinculada à Educação de Jovens e Adultos, tem a positividade de apontar sua fecundidade e atualidade; entretanto, sua presença de forma tão insuficiente no documento pode sugerir preocupação meramente retórica, não incorporando à proposta todas as conseqüências dessa adesão, ou, ainda, incorporando-a com conteúdo não só diferente como, inclusive, adverso à sua formulação original. Klein (2008) afirma que uma consistente compreensão da categoria trabalho é exigência irrecusável para a discussão das relações entre educação e trabalho, de modo geral, e para a propositura do trabalho como princípio educativo, em específico.

Neste sentido, para superar a abordagem dominante das propostas governamentais destinadas à formação escolar e qualificação profissional de trabalhadores, erigida sobre a fragmentação da categoria trabalho, busca-se, no método materialista histórico-dialético e nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a compreensão de que as determinações do trabalho estão na base tanto da constituição humana quanto da formação de trabalhadores. Nos marcos da economia atual, para avançar nas discussões entre educação e trabalho é relevante, portanto, a análise da categoria *trabalho*, em sentido ontológico, e como ela se manifesta sob a determinação do capital.

Com essa diretriz, objetiva-se, no presente artigo, a análise da determinação da categoria trabalho, enquanto práxis e enquanto trabalho alienado, para a formação humana, sob os fundamentos do método materialista histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. A partir desta

análise, discutir-se-ão implicações e limitações à formação escolar do trabalhador na sociedade capitalista, bem como considerações para a promoção do processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores.

### **Ontologia do trabalho e alienação do trabalho na sociedade capitalista: fundamentos para o desenvolvimento do gênero humano e da individualidade**

Tomar o trabalho como categoria ontológica implica demonstrar o grau de sua determinação objetiva na constituição do homem, desde os albores da história humana. Para a elaboração dessa ontologia, foi imprescindível o avanço de ramos específicos da história, destacando-se a arqueologia e a etnografia, que contribuíram significativamente para a superação das noções antiga, segundo a qual a história se explicava por meio de lendas que pretendiam reconstituir uma fantasiosa “*idade de ouro*”, e medieval, calcada no pensamento religioso, expresso na concepção criacionista e seu corolário: a idéia de um casal primordial – Adão e Eva – em tudo idêntico ao próprio homem medieval.

Sobre o alicerce de descobertas históricas relevantes, apreende-se que para o desenvolvimento da humanidade teve importante papel o embate entre condições especiais da organização biológica da espécie e condições ambientais que desafiavam aquela dita organização biológica. Nesse embate, articulam-se, por um lado, um desenvolvimento orgânico, privilegiado em relação a outras espécies, e, por outro lado, limitações que põem em risco a sobrevivência. Com efeito, a compleição física, ou organização biológica, dos ancestrais da espécie aponta para uma vantagem extraordinária, calcada em dois aspectos principais: um avantajado desenvolvimento do cérebro e a diferenciação das funções das patas dianteiras, conformando-as propriamente como “mãos”. Nesse sentido, o corpo do homem está “superiormente adaptado ao trabalho” (NESTURKH, 1972, p. 11). Ser dotado de uma compleição física adaptável ao trabalho não quer dizer, entretanto, constituir-se naturalmente

como espécie que trabalha. A equação somente se completa pelas limitações que conformam a própria estrutura orgânica da espécie: uma compleição física que requer um elevado consumo de alimentos e exige requintados meios de defesa e, entretanto, é despojado de recursos para atender a tais exigências. De fato, o corpo humano não conta com instrumentos de sobrevivência básicos, comuns a outras espécies igualmente avantajadas, tais como garras, presas, velocidade, força e destreza. A hostilidade da natureza impõe, conseqüentemente, na luta pela sobrevivência, um esforço propriamente humano: a tentativa de suprir ditas deficiências com o concurso de elementos naturais extracorpóreos, que potencializam seus recursos naturais: pedras, paus, etc. O uso desses elementos naturais, na função de armas e utensílios primitivos, constitui uma forma embrionária de trabalho, mas, desde já dá margem ao processo de autoprodução humana (NESTURKH, 1972). Na lição de Marx (1998, p. 213), o homem faz “de uma coisa da natureza órgão de sua própria atividade, um órgão que acrescenta a seus próprios órgãos corporais, aumentando seu próprio corpo natural de maneira a ampliar, apesar da Bíblia”.

Quando os antepassados humanos pouco se distinguiram de outros primatas, tanto pela conformação física quanto pelo modo de interagir com o meio natural, não eram capazes, com os recursos exclusivos de seu próprio corpo, de garantir a satisfação de alimentação, abrigo e reprodução, necessidades fundamentais à vida.

Apesar disto e por isto, necessariamente o antepassado do homem potencializou suas capacidades ao longo da história. E o fez fundamentalmente por duas vias: seja transformando os recursos naturais em extensões de seu próprio corpo, seja potencializando suas capacidades por meio da atividade cooperada e da divisão social do trabalho. Modificou o meio material, atribuindo funções não-naturais às coisas da natureza. Hostil, a natureza impôs ao antepassado humano, como única estratégia evolutiva, metabolizar-se com ela de modo completamente diferente dos demais animais. Embora seja natureza, a humanidade precisou produzir para além de sua biologia e tornar isto condição de sua própria existência. O antepassado humano precisou aprender a transformar a natureza intencionalmente a fim de satisfazer suas necessidades e, quando o fez, foi através de mediações (instrumentos) que

construiu utilizando os próprios elementos já dispostos no mundo material. Estes instrumentos se constituem em potencializações das capacidades humanas. A partir de então, os primeiros seres humanos não mais se relacionavam com a natureza simplesmente por estarem presentes nela, mas por sua teleologia, fazendo surgir as primeiras culturas humanas sobre a Terra.

Desde então, os homens não se relacionam com a natureza de forma imediata, mas de forma mediada. O ser humano não só transforma coisas da natureza em objetos não naturais, com os quais é capaz de transformar a própria natureza, mas também mantém consigo tais objetos, que se tornam extensões de si para garantir a sua atividade produtiva consciente, o *trabalho*. Na medida em que produz mais e mais instrumentos, torna-se mais e mais capaz de distinguir entre si, sujeito da atividade produtiva, e a natureza, objeto desta mesma atividade. Se, por um lado, tanto o ser humano quanto os demais animais mantêm uma relação de indissociabilidade com a natureza, necessária e inevitável; por outro lado, o vínculo indestrutível do homem é diferente do animal. Enquanto este coleta na natureza elementos para a sobrevivência, transformando-a pela sua simples presença nela; o homem modifica a natureza através do uso de instrumentos em função de suas necessidades de existência.

Porém, é preciso lembrar que a relação do homem com a natureza é metabólica, não há domínio efetivo sobre ela, mas uma relação de transformação mútua da qual o ser humano será sempre dependente. Através do uso de instrumentos, foi necessário aos homens desenvolverem determinadas características. Entre elas, está a teleologia da atividade propriamente humana. Vale dizer, a atividade humana é pautada por *meios e fins* (NETTO & BRAZ, 2009). Nenhum instrumento é produzido sem que haja uma finalidade em sua construção. Todo instrumento é um *meio* utilizado pelo ser humano para alcançar determinados *fins*, sejam estes abater um animal na caçada ou alcançar um fruto no alto de uma árvore. Os instrumentos, mediadores fundamentais da relação entre homem e natureza, são também mediadores do desenvolvimento da consciência humana (MARX, 1989; MARX, ENGELS, 2004; LEONTIEV, 1978; LURIA, 1991; VYGOTSKI & LURIA, 1996). Ao estabelecer uma finalidade a um determinado instrumento, o ser humano

demonstra psiquismo estruturado e capaz de imaginar o resultado de sua ação antes de executá-la. A antecipação ideal da ação de modificação do real passa a ser o elemento constitutivo da atividade produtiva humana (o trabalho). Marx (1998, p 212) observa bem este aspecto ao expressar a diferença fundamental entre o homem e os demais animais:

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às de um tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Está suposta aqui uma ação teleológica. Há uma antecipação ideal antes de o homem objetivar sua atividade produtiva. O fabrico de instrumentos não só elevou a consciência humana dos limites da animalidade, como também a transformou em mente capaz de antecipar idealmente os resultados esperados. Netto e Braz (2009) apontam ainda que este processo pressuponha também mais um elemento constituinte e constituído pela ação mediada do homem em relação à natureza: *as escolhas*. Sendo capaz de antecipar idealmente os resultados que espera de sua atividade produtiva, o ser humano aprendeu a fazer escolhas. Passou a ser mais possível determinar qual resultado se espera, e como atingi-lo. Um instrumento qualquer, como uma lança, por exemplo, pode ser utilizada como instrumento de caça ou como arma para atacar algum inimigo, dependendo das necessidades impostas pelas circunstâncias. Cada vez mais, o homem distancia-se e diferencia-se não só dos demais animais, mas também da natureza, e, quanto mais diferencia-se, maior e mais complexa se torna sua atividade produtiva. Com efeito, são extraordinárias as mudanças nas condições de produção que se verificam desde a fase dos utensílios amorfos até o desenvolvimento científico e tecnológico atual (NESTURKH, 1973).

Até aqui falamos dos aspectos do trabalho na relação do homem com a natureza, porém, isto não é suficiente para uma compreensão mais profunda

do trabalho como princípio educativo, é necessário abordar o trabalho também como ação do homem com e sobre os demais homens. Como ser que executa uma ação teleológica em seu metabolismo com a natureza, o ser humano nunca age (nem poderia) como ser individual unicamente. Tal condição decorre de que sua sobrevivência, desde o início, exigiu a atividade cooperada e a divisão do trabalho e, com elas, o desenvolvimento de relações sociais de produção. Como preleciona Marx, o conjunto dos trabalhos privados, independentes uns dos outros, forma a totalidade do trabalho social e “processando-se os contatos sociais entre os produtores, por intermédio da troca de seus produtos de trabalho, só dentro desse intercâmbio se patenteiam as características especificamente sociais de seus trabalhos privados” (MARX, 1998, pp. 94-5). Embora determinadas ações sejam de fato individuais, o trabalho só pôde constituir-se entre os seres humanos como uma ação social demandada pelo intercâmbio dos produtos do trabalho. O ser que transforma a natureza é um ser social que, para satisfazer suas necessidades, precisa, conforme Netto e Braz (2009), desenvolver três aspectos decorrentes do trabalho: *conhecimento da natureza; coordenação múltipla e sociedade*.

Quanto mais o ser humano desenvolve seu *conhecimento da natureza*, mais complexos e mais elaborados são os instrumentos de trabalho e os produtos do trabalho. Conhecer a natureza tornou-se função fundamental da consciência que planeja meios para atingir determinados fins, que faz escolhas e que antecipa idealmente as ações. O conhecimento da natureza, entretanto, não pode ser totalizado em um indivíduo, precisa ser conhecimento compartilhado e socializado, transmitido e aprendido, executado e planejado. Conhecer a natureza transformou a humanidade de coletora a produtora dos alimentos e produtos necessários à sua existência. Na medida em que a humanidade conhece melhor a natureza, torna-se mais capaz de planejar ações complexas. Porém, só é possível que tal conhecimento se desenvolva desde que o indivíduo seja também um ser social, capaz de interagir com outros indivíduos a fim de conquistar a satisfação de necessidades em conjunto.

Este processo exige o desenvolvimento da *coordenação múltipla* do trabalho. Como ser social, o homem aprende que é capaz de obter melhores

resultados de sua atividade produtiva através da ação coletiva. A coordenação múltipla do trabalho pressupõe a ação coletiva e exige que, em determinado momento, um homem sinta necessidade de dizer alguma coisa aos outros homens. A invenção da linguagem é inseparável do surgimento do ser social e da coordenação múltipla do trabalho.

Enquanto produtos sociais, consciência, pensamento e linguagem dimanam da produção material da existência. Por seu turno, a unidade da linguagem e do pensamento resulta da própria natureza do pensamento, ou seja, de sua imaterialidade. No processo social de produção da existência, os homens estabelecem entre si relações de produção que demandam intercâmbio, donde a origem da necessidade da linguagem é tida como possibilidade, ao mesmo tempo, de representação da realidade objetiva no cérebro e de exteriorização do pensamento. (KLEIN, 2003, p.37).

Consoante aos instrumentos que servem de mediadores na ação do homem sobre a natureza e expandem as funções e capacidades corpóreas, a linguagem potencializa as funções psíquicas e se torna, no decorrer do desenvolvimento do gênero humano, um instrumento psicológico<sup>6</sup> que engendra mudanças substanciais na condição psíquica do homem. À medida que o homem produz mudanças na natureza, transforma a sua própria natureza humana (VYGOTSKI, 2000) e, neste sentido, a criação de instrumentos (materiais e psicológicos) elevou o ser humano, das potencialidades físicas até as mais altas operações do pensamento (DA MATA, no prelo).

Não há uma relação de antecedência nisto, tanto o conhecimento da natureza como a coordenação múltipla do trabalho desenvolveram-se em conjunto (NETTO, BRAZ, 2009), uma determinando e sendo determinada pela outra. Neste processo, as primeiras associações humanas desenvolvem-se. Ao unirem-se para garantir melhor a existência, os grupamentos humanos dão os primeiros passos para a organização social mais complexa.

---

<sup>6</sup> Vigotski (1999, p. 93) conceitua instrumentos psicológicos enquanto “[...] criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza”. Além da linguagem, são exemplos de instrumentos psicológicos: “as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.” (VIGOTSKI, 1999, p. 93-94).

Assim, a partir dos primeiros grupamentos humanos surgem as primeiras *sociedades*. Consideradas ainda primitivas, elas apresentam já relações sociais complexas. A organização humana em grupamentos, tendo por base a atividade produtiva, modifica profundamente a relação com a natureza e entre os próprios seres humanos.

A atividade produtiva é, portanto, o mediador na “relação sujeito-objeto” entre homem e natureza. Um mediador que permite ao homem conduzir um modo humano de existência, assegurando que ele não recaia de volta na natureza, que não se dissolva no “objeto”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 79).

Em sociedade, a ação humana ganha contornos políticos. Tomando por base o conhecimento da natureza e a coordenação múltipla do trabalho, alguns indivíduos podem já influenciar outros indivíduos, propiciando a divisão das funções produtivas entre os homens, desenvolve-se a divisão social do trabalho.

Com o conjunto das atividades produtivas multiplicando-se, com a coordenação múltipla do trabalho e com as interações políticas, os novos membros da sociedade necessitam apreender os conhecimentos desenvolvidos pelas gerações anteriores. O concurso da linguagem possibilitou que os membros da sociedade que conheciam já as técnicas e os fazeres ensinassem aos membros mais jovens as objetivações que já se estabeleceram como indispensáveis. Apropriar-se de objetivações elaboradas pelas gerações anteriores, desenvolver habilidades e funções que não tinha ao nascer, fez o homem aprender a ser homem (LEONTIEV, 1978), produzindo suas potencialidades socialmente, através do trabalho. É a sociedade que produz a capacidade de inventar o barco, o avião, o trem, etc., como resposta a necessidades que emergem da própria vida social e, uma vez criados tais bens, eles se constituem como forças do homem frente à natureza. Por esta razão, quando a propriedade privada dos meios de produção exclui frações humanas do gozo livre desses bens, o que resulta são homens mutilados, expropriados de uma força que lhes é vital (KLEIN, 2007). Se, na sociedade humana, há propriedade privada, retiram-se os avanços criados socialmente de

uma significativa parcela da humanidade<sup>7</sup>. Quando há apropriação das potencializações produzidas pelo homem de modo privado, há afastamento de uma parte da humanidade daquilo que humaniza. Quando há apropriação privada, há brutalização e alienação daqueles que estão apartados das conquistas históricas. A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando é utilizado. Todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de *todos* os sentidos, pelo sentido do ter. Ser humano reduziu-se a esta absoluta pobreza a fim de produzir toda riqueza interior (MARX, 1989).

Esta lógica cria uma sociedade que produz desigualdade, a despeito do discurso da igualdade, ou do respeito às diferenças. O homem, genericamente falando, sofre um processo de desumanização quando é alienado das potencialidades que foram produzidas. Na sociedade da propriedade privada, as potencialidades desenvolvidas não estão disponíveis a todos. Ela retira o entendimento do homem como ser que se produz socialmente, alienando a maioria dos homens do domínio sobre os instrumentos que potencializam as capacidades humanas. Por exemplo: quem não “possui” um computador, hoje em dia, tem negada a possibilidade de apropriar-se de um instrumento que eleva certas capacidades humanas, tais como comunicação, registro, memória. A isto podemos entender como alienação, porque afasta, distancia, aparta o homem daquilo que o constitui como ser social.

Na sociedade da propriedade privada, na medida em que há separação da maior parte dos homens em relação às coisas produzidas socialmente (bens, técnicas, conhecimentos, arte, cultura, etc.), produz-se a consciência alienada, mutilada e mutilante. A alienação, então, capilariza todas as dimensões da vida social. Na dicção de Lefebvre (2010, p. 42-43), analisando o feito marxista de desmistificar as bases da alienação, esta

[...] não é teórica e ideal, ou seja, algo que se represente exclusivamente no plano das idéias e dos sentimentos; ela também é, acima de tudo, prática e se encontra em todos os

---

<sup>7</sup> Neste ponto se faz importante referenciar a Mészáros (2006) que, em sua análise da alienação em Marx, a reconhece como uma ideia sintetizadora, estruturadora da totalidade do trabalho. A contribuição fundamental de Marx, aquela que dá ligação essencial com a totalidade da obra do autor alemão, é o conceito de “transcendência da auto-alienação do trabalho”.

domínios da vida prática. O trabalho é alienado, escravizado, explorado, tornado exaustivo e esmagador. A vida social, a comunidade humana, tornou-se dissociada pelas classes sociais, arrancada de si mesma, deformada, transformada em vida política, enganada e empregada como um meio de dominação do Estado. O poder do homem sobre a natureza, do mesmo modo que os bens produzidos por essa potência, estão açambarcados e a apropriação da natureza pelo homem social se transformou em propriedade privada dos meios de produção. O dinheiro, esse símbolo abstrato dos bens materiais criados pela mão do homem (isto é, pelo tempo de trabalho social, meio necessário para produzir este ou aquele bem de consumo), comanda e domina aqueles que trabalham e produzem. O capital, essa forma de riqueza social, essa abstração (que, em certo sentido, e em si mesma, é somente um jogo de escritas comerciais e bancárias), impõe suas exigências à sociedade inteira, implicando uma organização contraditória da sociedade, ou seja, a escravização e o empobrecimento relativos da maior parte dela.

Nesse contexto, continua o autor, “os produtos do trabalho do homem escapam à sua vontade, à sua consciência, ao seu controle” (LEFEBVRE, 2010, p. 42-43), assumindo formas abstratas que, entretanto, não são reconhecidas como tais, mas como entidades soberanas e opressivas, diante das quais os homens se sentem impotentes. Daí que, “O abstrato torna-se, assim, abusivamente, um concreto ilusório e, todavia, demasiado real, que oprime o concreto verdadeiro: o humano.” E conclui: “A alienação do homem se descobre assim em sua extensão terrível e em sua real profundidade. Longe de ser somente teórica (metafísica, religiosa e moral, em resumo, *ideológica*), ela é também, e acima de tudo, prática, econômica, social e política” (LEFEBVRE, 2010, p. 42-43).

### **Trabalho e educação: considerações sobre a formação escolar do aluno trabalhador**

Delineia-se, a partir do percurso traçado até aqui, que a finalidade mais ampla da educação, em uma perspectiva trans-histórica, é a “produção da condição humana adulta”. Ao longo da história da humanidade, independente do contexto societário, o processo educacional volta-se a formação do ser humano adulto (KLEIN, 2007, p. 1). Entretanto, conforme salienta a autora, se a função finalística da educação é a formação do adulto, as características que

configuram a adultidade não são abstratas, mas dependem da vida concreta dos homens de determinado tempo e formação social. Tais caracteres variam a cada período histórico, a cada sociedade concreta, revelando que o modelo de adulto que cada sociedade pretende formar não é um fenômeno natural, espontâneo, mas marcado pelo desenvolvimento histórico da humanidade, cujo grau de desenvolvimento social, fundado no trabalho, propicia, a cada época, determinados recursos e apresenta determinadas demandas. Ao considerar tais perspectivas, compreende que a educação é “ação transformadora intencional e sistemática que incide sobre sujeitos que se situam em determinado grau de desenvolvimento do processo civilizatório” (KLEIN, 2007, p. 3). Por outro lado, esclarece que, em uma sociedade de classes, não vige um modelo único de adultidade. A propriedade privada e seu corolário – a divisão da sociedade em classes – impõe a desigualdade entre os sujeitos. Daí que o empenho formativo acaba se moldando às desigualdades e se organiza sob o princípio da desigual formação dos sujeitos, consoante os variados papéis socioeconômicos que aquela organização social exige.

A educação se desenvolve, portanto, sob o fundamento do processo econômico da sociedade, pois é esse processo que determina as possibilidades educacionais, proporciona os meios materiais e dita os fins gerais da educação (VIEIRA PINTO, 1989). Nesta perspectiva, é preciso considerar que os jovens e adultos precariamente escolarizados não são casos de anomalia ou desvio social, mas, ao contrário, são *produtos normais da sociedade em que vivemos* (VIEIRA PINTO, 1989). O autor é contundente ao afirmar que o adulto se *torna* precariamente escolarizado porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma. Por conseguinte, o analfabeto ou o iletrado, por exemplo, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, mas sim aquele que, pelas condições concretas de existência, *não necessita ler* (VIEIRA PINTO, 1989).

Salienta-se que longe de fazer apologia ao pessimismo, e defendendo a humanização do homem, corroboramos com Netto (2003) ao assinalar que é precisamente porque há limites impostos pelas condições materiais de existência na sociedade capitalista, é necessário avançar, é preciso saber sob quais condições as limitações existem para conduzir o enfrentamento. Diante

destas considerações, podemos nos questionar: Como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos precariamente escolarizados? Ou, ainda: Qual é o papel da escola no processo de desenvolvimento destes adultos?

Conforme assinala Klein (2007), determinados objetos do conhecimento, embora presentes na prática cotidiana, nem sempre se manifestam de forma a permitir a apreensão de seus mecanismos, regras e relações e, com isso, requerem situações específicas de ensino-aprendizagem sistematizadas majoritariamente, na sociedade capitalista, na escola<sup>8</sup>. A este respeito, a autora pondera

[...] Atente-se que as situações pedagógicas específicas, e não a escola, é que são imprescindíveis para o aprendizado. Ou seja, essas situações podem ocorrer independentemente da escola (quem não conhece alguém que foi alfabetizado em casa?). Mas, como constituem condições especiais, não corriqueiras, não espontâneas da vida cotidiana, requerem uma sistematização própria. E a escola é uma instituição fundamental porque sua função é garantir a realização dessas condições (KLEIN, 2007, p. 9-10).

Acentua-se que a escola por si só não transforma a realidade da sociedade, mas, nos seus limites, pode auxiliar a transformar a condição dos seus alunos. Para tanto, o processo educacional formal, nas diferentes modalidades de ensino, deve propiciar ao aluno entrar em contato com o não cotidiano – com produções humanas nas esferas da arte, ciência e filosofia – alavancando o alcance de níveis mais elevados de desenvolvimento enquanto homens culturais, sociais e criativos (BARROCO, 2006; TULESKI, 2006). Conhecimentos desta ordem promovem avanços quanto à compreensão da realidade e *liberta* o pensamento do indivíduo das experiências concretas e imediatas para a operacionalização de conceitos mais abstratos, racionais e generalizados (VYGOTSKY & LURIA, 1996). Neste sentido, os conhecimentos

---

<sup>8</sup> A escrita é um dos exemplos utilizados pela autora para demonstrar uma situação corriqueira e cotidiana que demanda sistematização própria para aprendizagem. Nas palavras de Klein (2007, p. 9), “Para aprender a escrever, não basta que a criança partilhe situações em que outros se comunicam pela escrita. Se assim fosse, não haveria analfabetos. Ocorre que essa prática implica elementos, regras e relações, por vezes arbitrárias, que não são facilmente apreensíveis. Por esta razão, além de partilhar situações de uso da escrita, fazendo, também, tentativas de leitura e escrita, é necessário que alguém forneça, ao aprendiz, condições especiais de refletir sobre os mecanismos e recursos da escrita”.

disponibilizados na escola podem ser ferramentas para expandir as experiências dos alunos para além do seu cotidiano, pois quanto mais ler, ouvir, aprender, mais elementos terá para apreender a realidade e sua condição de ser genérico e mais produtivo e criativo será (BARROCO, 2006; TULESKI, 2006).

Defende-se aqui que, independente da idade do alunado, na escola deve-se obter conhecimentos elaborados ao longo do desenvolvimento da humanidade, através do ensino adequado que ponham em movimento os processos de desenvolvimento. Em outras palavras, a aprendizagem, por meio do processo educativo, é fulcral para que se desenvolvam nos indivíduos as características humanas formadas historicamente. A escola, por meio de situações pedagógicas específicas que viabilizam, por sua vez, a apropriação de conhecimentos científicos, propicia o aprimoramento de funções psicológicas superiores, especificamente humanas, tais como memória e atenção voluntárias, planejamento e pensamento abstrato. (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY & LURIA, 1996; VIGOTSKI, 1998).

É importante ressaltar, de acordo com Vygotsky e Luria (1996), que aqueles que não completaram os estudos na idade adequada e, por esse motivo, retornam aos bancos escolares têm desenvolvidas estas funções, pois, diferentemente das crianças, o adulto não só está ligado ao contexto histórico-social por milhares de elos os mais estreitos, como é, ele próprio, produto dele; sua essência encontra-se na essência das condições sociais. “Tudo quanto, para o adulto, serve de ponte entre ele e o meio ambiente, tudo o que lhe traz cada sinal do mundo exterior – isto é sua visão, audição e os demais órgãos de percepção – é quase não funcional num recém-nascido” (VYGOTSKY & LURIA, 1996, p. 155).

Neste sentido, a estreita relação com a sociedade possibilita ao homem tornar-se humano, mas, em função das condições materiais de existência em uma sociedade de classes, o desenvolvimento das potencialidades humanas e a elaboração das funções psicológicas superiores de um contingente populacional é limitado (VYGOTSKY, 2004). A apropriação dos bens culturais decorre, portanto, das condições em que o indivíduo é educado e, conseqüentemente, tal apropriação pode ser inviabilizada ou lesada caso haja

um empobrecimento destas mediações no decorrer do desenvolvimento do indivíduo.

A compreensão das bases reais desta dinâmica possibilita o entendimento da constituição humana articulada às condições objetivas de vida, indo além das explicações que naturalizam ou tornam individual aquilo que é histórico e social. A partir deste entendimento, compreende-se que

[...] Da mesma forma que a ação produtiva do homem altera sua constituição biológica pela criação e uso de ferramentas, a apropriação de conhecimentos gera *processos de raciocínio completamente novos, bem como novas necessidades de conhecer e raciocinar*. Nesse sentido, uma das funções da escola na sociedade contemporânea diz respeito à *possibilidade de apropriação do pensamento teórico ou conceitual* (FACCI & TULESKI, 2006, p. 8 – grifos nossos).

Vigotski (2001) reitera a apropriação dos conceitos científicos pelo aluno, na escola, como primordial para o desenvolvimento, pois ao apropriar-se de conceitos do tipo superior, haverá influência sobre os conceitos espontâneos – aprendidos no dia a dia e já internalizados – engendrando dinâmica e dialeticamente à relação entre conhecimentos científicos e espontâneos.

Conforme aponta Vigotski (2001), as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são complexas na formação de conceitos científicos, já que estes não surgem arbitrariamente na mente, mas são produtos do ensino escolar. Daí a relevância do trabalho docente nesse processo, pois cabe ao professor<sup>9</sup> a articulação entre ambas as formas de conhecimentos “[...] seja para aprimorar ou ainda superar as concepções espontâneas resultantes das experiências cotidianas” (KLEIN, 2003, p. 24). É justamente a apropriação dos conhecimentos científicos que contribui para a constituição daquilo que é o fim mais almejado do ensino: tornar o aluno alguém capaz de criar novas práticas e novas teorizações sobre o real (KLEIN, 2007).

---

<sup>9</sup> Professor é entendido, aqui, “como todo sujeito que, por já dominar um conteúdo prático-teórico, atua como mediador entre esse conhecimento e o outro sujeito” (KLEIN, 2007, p. 10). Além disso, destacamos, com base em Klein (2007, p. 10), que a relação de ensino-aprendizagem se estabelece na relação entre dois sujeitos: professor e aluno. “Ao professor, enquanto detentor dos fundamentos do conhecimento científico, cabe o papel de mediador, ou seja, de desenvolver procedimentos adequados para viabilizar a apropriação desse conhecimento pelos alunos. A estes cabe o esforço teórico-prático dessa apropriação”.

Nesta senda, é fundamental o educador considerar o aluno adulto como ser pensante, como portador e produtor de idéias, dotado freqüentemente de alta capacidade intelectual para assim propiciar que o adulto “supere” a auto-imagem de não aprendiz e da não aplicabilidade da ciência em seu cotidiano. Para tanto, de acordo com Klein (2007), cabe aos educadores buscarem, na produção científica já produzida, através de análise crítica de seu conteúdo, as categorias explicativas fundamentais para o entendimento mais consistente dos mecanismos e fatos sociais, em perspectiva de transformação da sociedade.

Neste sentido, a aprendizagem do jovem e adulto trabalhador está, em boa medida, intimamente relacionada ao ensino enquanto promotor do desenvolvimento humano, às mediações pedagógicas para a criação de níveis de consciência mais elevados. É fundamental, portanto, que a formação de trabalhadores se contraponha, com toda a clareza, às práticas educacionais formais de natureza paliativa, que apenas logra formá-los trabalhadores para se haverem nos seus “nichos” profissionais.

Considera-se, em consonância com Vieira Pinto (1989), que o ponto de partida do processo formal de educação não é a ignorância do aluno, mas ao contrário, é aquilo que ele sabe. Contudo, segundo Klein (2003), priorizar os debates sobre temas do cotidiano, vivências e experiências de vida, muitas vezes, limitados pelo senso comum, podem subordinar o domínio do conhecimento científico ao barateamento do conteúdo, desprivilegiando a devida articulação entre ambas as esferas de interesses – o particular (cotidiano imediato) e o universal – e abandonando a formação científica, filosófica, artística e política dos alunos. Suprime-se, assim, do indivíduo a possibilidade de ser dotado com novos conhecimentos, que irão somar ao que já sabe, ou substituir as concepções ingênuas que possuía (VIEIRA PINTO, 1989).

Em relação à educação formal voltada para jovens e adultos trabalhadores, o enaltecimento da necessidade de flexibilização curricular devido o perfil dos alunos e a limitação de tempo dedicado aos estudos pode acarretar na secundarização dos conteúdos científicos, na desvalorização do trabalho pedagógico e, como resultado, na fragmentação da formação do aluno

trabalhador levando à mera certificação (KLEIN, 2003). Klein (2003, p.14) enfatiza que

[...] é necessário, sim, promover adequações no que diz respeito à organização do processo pedagógico, ao calendário, ao horário das aulas, às possibilidades de frequência dos alunos, criando condições concretas para sua inserção no processo de ensino-aprendizagem; entretanto, essas adequações devem ter como meta a possibilidade de apropriação do conhecimento científico que se inscreve num quadro transformador, e não, a pretexto de “poupar” um aluno já tangido por inúmeros sofrimentos, desembocar em encaminhamentos que resultam na redução de oportunidades de aprendizagem.

As ações intencionais desenvolvidas junto ao aluno trabalhador no processo de escolarização devem mobilizar as suas potencialidades, aprimorar o seu conhecimento da realidade e oportunizar o alcance de consciência crítica instruída de si e do mundo. A educação escolar constitui um espaço privilegiado para este movimento de superação desde que se compreenda que o desenvolvimento do homem é de natureza social e se apreenda as condições materiais que possibilitam e limitam tal desenvolvimento. Partindo desta compreensão, é possível se priorizar situações pedagógicas específicas, com metodologias e estratégias pertinentes, que alavanquem o alargamento e aprofundamento da consciência crítica daqueles que ensinam e que aprendem por meio de formação que articule conhecimentos teórico-práticos, os mais elaborados, visando à formação escolar e à qualificação profissional do aluno trabalhador.

### **Considerações finais**

Atuar proficuamente no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos precariamente escolarizados demanda a compreensão das causas histórico-concretas que permitem a uma massa populacional sobreviver em condições de iletrados face o nível de desenvolvimento científico-tecnológico da sociedade contemporânea. Não basta, portanto, discutir apenas os fatores que propiciam a aprendizagem e desenvolvimento no jovem e adulto, mas, é

fundamental, entender as causas histórico-concretas que inviabilizam a aprendizagem de conteúdos formais adequada, formando o adulto cultural paramentado pelas experiências concretas e conhecimentos tácitos (SILVA, 2008).

A compreensão autêntica do indivíduo precariamente escolarizado exige a consideração de sua existência concreta em uma sociedade que, em sua organização produtiva, cria exponencialmente a riqueza e a produção de bens materiais e intelectuais. Porém, tais bens são acessíveis a uma pequena parcela da sociedade, e, contraditoriamente, impulsiona à miserabilidade, à massificação e à exclusão de grande parte da população (DA MATA; KLEIN; SILVA, prelo). Por esta perspectiva, conseguimos pensar a aprendizagem de jovens e adultos como possível e com isso promover enfrentamentos para a promoção da humanidade tanto aos que aprendem quanto aos que ensinam.

Atente-se que tal enfrentamento só é possível quando há um aprofundamento, nas diferentes propostas de educação, quanto à categoria *trabalho* e suas categorias constitutivas genéricas e específicas do modo de produção capitalista. Relevante, ainda, compreender como a sociedade contemporânea organiza a produção, quais relações de produção se estabelecem entre os sujeitos e, para tanto, os desdobramentos na formação dos sujeitos (KLEIN, 2008).

Compreender a categoria trabalho à margem desses fundamentos significa esvaziar o conteúdo conceitual, criando um ambiente propício ao ecletismo estéril e comprometedor das intenções proclamadas à formação do trabalhador dando margem a mera certificação e ao discurso mistificador da escola, sem um processo real de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

## Referências

BARROCO; Sônia, Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1742--Int.pdf>>. Acesso em: 25/06/2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Base** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica De Nível Médio/Ensino Médio. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

DA MATA, Vilson Aparecido. **A Questão da Cisão entre Teoria e Prática na Educação Física**: em busca da práxis para a ação pedagógica. No prelo.

DA MATA, Vilson Aparecido; KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na educação de jovens e adultos. IN: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **Exclusão e inclusão**: falsas dicotomias. No prelo.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo. Da apropriação da cultura ao processo de humanização: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. IN: **Anais do III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo** – EBEM. UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil, 2006.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização de jovens e adultos**: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica. Brasília: Universa, 2003.

KLEIN, Lígia Regina. Trabalho, Educação e Linguagem. In: **Revista Educar**: Número Especial. Curitiba; Editora da UFPR, 2003b. (p.15-42).

KLEIN, Lígia Regina. **Fundamentos para uma Proposta Pedagógica para o Município de Campo Largo**. Campo Largo, PR: PM/SED, 2007.

KLEIN, Lígia Regina. Fundamentos filosófico-epistemológicos do PROEJA: o trabalho como princípio educativo. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre/RS; L&PM, 2010.

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

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 1991. p.71-84.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl. **O Capital**: o processo de produção do capital. Vol. I, Livro 1. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2008 (25ª. Ed.)

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

NESTURKH, Mikhail. **A origem do homem**. Lisboa; Editorial Estampa. Vol. II. 1972.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, José Paulo. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (orgs.). **Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. (p. 12-28)

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Alfabetização de jovens e adultos e Psicologia Histórico-Cultural: para além do limite da escrita e da leitura. In: **Anais do III Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE**. Londrina: UEL, 2008

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 6ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Claudia Beliner. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, Liev Semiónovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Ed. USP, 1988 (p. 103-118)

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, Lev. A Transformação socialista do homem 1930. Trad. Nilson Dória. **Marxists Internet Archive**, 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>>. Acesso em: 10/2009.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Tradução de Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.