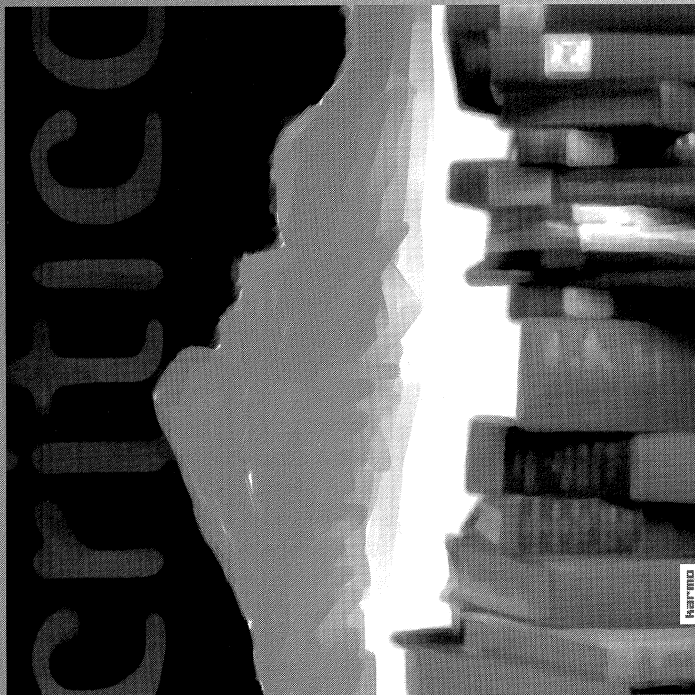


SENSO CRÍTICO E O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

Marcos Conforti*



Abstract

This article reflects on the formation and development of critical sense in university students. First of all, the Marxist view is considered, regarding the dialectic process in the building, production and reproduction of knowledge. It is also considered the concept of praxis as a transforming and conscious attitude practiced intentionally, and we ask: how, from a reality remarkably reified by the dominant ideas, can we observe university students, as historical and social beings, endowed with subjectivity, acting on an attitude similar to the praxis? In the field of the theories about Social and Organizational Psychology, we also consider some categories of the psychism which interact socially and historically in the objective world and are responsible for the acquisition of a critical attitude: Activity, Personality, Consciousness, Social Identity and Social Sympathy, which constitute human subjectivity. Out of this subjectivity and its categories, it is discussed how it influences the process of appropriating reality experimented by university students during the learning process. In psychological terms, is it from the consciousness of their identity, their individuality? To what extent do the teacher and the University work towards this development in the students?

Key-words

Critical sense, citizenship, learning process, identity, the teacher-student relationship, reification, knowledge building.

Resumo

O presente artigo traz uma reflexão sobre a formação e desenvolvimento do senso crítico em estudantes universitários. Primeiramente analisa-se a visão marxista levando-se em conta o processo dialético existente na construção, produção e reprodução do conhecimento. Considera-se também, o conceito de práxis como atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada e indaga-se: como, a partir de uma realidade notadamente reificada pela ideologia dominante, pode-se observar em alunos universitários, em suas totalidades, como seres sociais, históricos e dotados de uma subjetividade, uma atitude que se aproxime da práxis? A seguir, no âmbito das teorias em Psicologia Social e Organizacional, considera-se algumas categorias do psiquismo que interagem social e historicamente no mundo objetivo e são responsáveis pela aquisição de uma atitude crítica: Atividade, Personalidade, Consciência, Afetividade e Identidade Social, que constituem a subjetividade humana. Discute-se, a partir dessa subjetividade e suas categorias, a imbricação delas no processo de apropriação da realidade feito pelo aluno universitário numa situação de aprendizagem. Em termos psicológicos, da consciência de sua identidade, de sua individualidade? Até que ponto o professor e Universidade colaboram para esse desenvolvimento nos alunos?

Palavras-chave

Senso crítico, cidadania, aprendizagem, identidade, relação professor-aluno, reificação, construção de conhecimento

*Psicólogo clínico e psicoterapeuta antropósofo; especialista em Educação; com formação em Psicologia Antroposófica e Pedagogia Social, mestrando em Ciências Sociais pela Unesp-Marília; professor de Psicologia Aplicada à Administração da Faculdade de Administração da Fundação de Ensino "Eurípides Soares da Rocha", Marília/SP.

A questão do senso crítico não é nova no marxismo. Marx em 1867; (apud Dicionário do Pensamento Social do Século XX: 1996) refere-se ao “fetiche da mercadoria” e, esse e o conceito de “alienação” (1844; apud Dicionário do Pensamento Social do Século XX: 1996), serviram de base teórica para a formação da “teoria da reificação”, desenvolvida por alguns marxistas como Luckács e Adorno.

A reificação hoje é um conceito amplamente aceito por humanistas em geral, marxistas e não marxistas. Este termo refere-se ao processo pelo qual os produtos da ação subjetiva do ser humano passam a se apresentar como objetivos e, portanto autônomos em relação à humanidade. Na tradição marxista, o termo é usado criticamente para descrever um processo que é específico do capitalismo e que serve para manter as desigualdades de uma sociedade capitalista mediante a ocultação dos processos reais de exploração. Podemos defini-la, como a entendemos, como crítica ao modelo capitalista. Mas não é só preocupação de marxistas. Anísio Teixeira (1934) se preocupa com tema semelhante:

A grande tarefa de nossos dias é preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo. Até agora, temos um homem ainda antigo, excedido e subjogado pela sua própria criação. A máquina, que o vem libertar, o está também escravizando. O que lhe vem dar conforto e força, o está fazendo morrer à fome. A liberdade de julgamento pessoal e de auto-direção o está asfixiando, transmutada em trágico tumulto de idéias e propósitos.

Há, portanto, nessa idéia do autor, de grande influência na formação da Educação brasileira, uma preocupação, já naquela época, com o conflito entre o que esse ser humano pensava sobre o mundo, e os objetivos atuais de sua vida, seu cotidiano, as subjetividades imbricadas em um mundo cada vez mais notadamente mecanizado, onde parece não haver lugar para o corpo autônomo do ser humano, seu Eu, sua subjetividade, sua individualidade, suas idéias e suas ações no mundo. A construção social da re-

alidade complica-se, em suma.

Outros autores, educadores, psicólogos, filósofos e cientistas sociais de tradição humanista têm se preocupado com esse tipo de alienação gerado em fins do século XIX e século XX, como Agnes Heller (apud Monteiro, 1995), Alvite (1987), Elias (1994) com algumas denominações que têm, na minha opinião origem nesse processo, já que, historicamente surgem essas idéias a partir do século XIX e XX: zero afetivo (Sartre; apud Sawaia:1995); desamparo ou desesperança aprendida (Seligman, apud Sawaia: 1995); servidão voluntária (La Boétie, apud Sawaia: 1995); sofrimento psicossocial (Sawaia: 1995); alienação (Marx, apud Dicionário do Pensamento Social do Século XX: 1996); senso crítico (Carragher: 1999); portadores de doença dos nervos (senso comum); depressão e transtorno do pânico (tradição clínica médico-psicológica).

Historicamente não houve outra época em que o ser humano esteve tão submetido ao tempo em sua cotidianidade como está hoje. Com a técnica, que traz um mundo novo e paradoxalmente velho, ideologicamente preparado e já provido de um sentido, há um sentido para o trabalho e um sentido para a vida fornecidos por aqueles que produzem as referidas técnicas. Temos um tempo medido para todas as nossas atividades: um tempo medido fisicamente e um tempo psicológico, um “relógio interno”, para usar um termo que, no meu entender, não se coaduna com uma linguagem viva e nos remete a conceitos fixos, saberes congelados, tão ao gosto da tradição positivista, a um pensar mecânico sobre fenômenos vivos, conceitos mecanicistas emprestados das ciências físico-naturais, perfeitos para elas, mas inadequados para analisar processos vivos.

Nem sempre foi assim, porém. Deve-se à invenção do relógio mecânico, por volta do século XII (Whitrow: 1993) a mudança da vida cotidiana na Europa. O ser humano ocidental e a tradição ocidental começa, a partir da Idade Média, com as grandes transformações ocorridas nessa mesma Idade Média, transformações em todos níveis, e obviamente, no pensar o mundo. Porém, o tempo psicológico, ou a idéia do tempo para todos, em geral não mu-

dou e não muda, como se sabe hoje, tão rapidamente com uma invenção tão ou mais importante que a máquina a vapor séculos seguintes. Com a sofisticação do pensamento científico e a conseqüente aplicação desse pensamento (técnica) no mundo em uma sociedade industrializada, veio também o valor da eficiência e o parâmetro: produção e tempo. Aumentar a eficiência, produzir rapidamente, produzir em série, acelerar os processos humanos, gerando uma violentação do psiquismo humano (Pompéia: 2000), porque o ser humano precisa de um tempo, não físico, para assimilar emocionalmente essas mudanças, esse tempo psicológico, esse ritmo humano não mecânico; o ser humano, assim, não "funciona", é pulsão como quer Freud, pulsa entre o pensar e o agir (querer, vontade) no mundo, num processo vivo, não estático, não isto depois daquilo, mas isto e aquilo, acontecendo concomitantemente, onde sentimentos, idéias, objetivos e ações nem sempre estão claros para o indivíduo.

Na verdade, há uma corrente reificadora global, implicando numa coisificação dos fenômenos humanos, negando a participação do ser humano em seu processo histórico, negando a totalidade que é a psique humana. Assim, o ser humano perde o verdadeiro sentido do trabalho, da aprendizagem, e das relações interpessoais, e onde deveriam ser vistos ritmos e processos, vê-se mecanismos e medidas de tempo, que levam àquele valor já referido dado pela ideologia dominante: eficiência.

A superação dessa cotidianidade, se não pode ser superada, como construção histórica, pode ao menos ser transcendida, como na análise de Monteiro (1995) sobre o pensamento de Agnes Heller.

Há que desconstruir o discurso positivista, que leva à cisão do indivíduo e socieda-

de, desconsiderando a ação humana num universo tecnicista e *tecnificante*. Humanizar as instituições a partir da educação, da ação humana, do cotidiano. Mas ter cuidado também para não cair na no psicologismo da armadilha idealista que considera o ser humano como pura consciência, pois que este está inserido no contexto social de sua cultura ocidental como quer a tradição alemã (kultur) e na civilização ocidental, como quer a tradição latina, especialmente a francesa e a inglesa, mas não como mero objeto ou coisa, que o reduz à visão utilitarista-mecanicista.

Se vivemos em uma sociedade de indivíduos, para

compreendê-la é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções" (Elias: 1996;). Pois a sociedade "não apenas produz o semelhante e o típico, mas também o individual (Elias, 1996).

O ser humano é e deve ser considerado uma totalidade.

uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que

sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança" (Lane et Codo: 1999, p.61)

O psiquismo humano é, portanto, resultado de inúmeros processos, de movimento, de mudança, de alteridade, o ser humano é histórico e quer se descobrir como tanto para se reconhecer e ao Outro como ser humano. Isso deve ficar claro para que possamos tratar da Identidade Social, proposta por Ciampa (Lane et Codo, 1999).

Esse conceito de identidade, hoje considerada uma categoria do psiquismo (Lane, 1995), vem se somar às três anteriores, já cita

"Com a técnica, que traz um mundo novo e paradoxalmente velho, ideologicamente preparado e já provido de um sentido, há um sentido para o trabalho e um sentido para a vida fornecidos por aqueles que produzem as referidas técnicas."

das, sistematizadas por Leontiev: Atividade, Consciência e Personalidade.

A mediação dessas categorias se dá pela linguagem e pensamento, "o que implica o Outro, ou seja, o grupo social, a ideologia veiculada e produzida pelas instituições e o trabalho produtivo socialmente organizado" (Lane, 1995).

Além disso, a Afetividade, uma outra categoria do psiquismo, trazida pelos estudos de Heller e Wallon (apud Lane, 1995a), vem acrescentar uma compreensão maior à relação entre emoção, linguagem e pensamento. Essa categoria nos permite, por exemplo, compreender melhor os processos motivacionais envolvidos na relação ensino / aprendizagem.

Codo (apud Lane, 1995b), vem esclarecer a questão da alienação através de pesquisas que apontam a categoria Atividade relacionada à rotina no trabalho que, ao contrário do trabalho criativo, destrói psicologicamente o ser humano, e o que é mais grave, com mecanismos plenamente *justificáveis* pela ideologia dominante, no sentido que se dá ao trabalho como *mal necessário*, repetitivo, cansativo e estressante.

Essa idéia pode ser estendida às tarefas humanas em geral, inclusive àquelas relacionadas à aprendizagem.

A partir dessas categorias, quero analisar a formação do senso crítico no âmbito de uma instituição a qual estou inserido como produtor / reproduzidor / receptor de conhecimento: a Universidade. Procurei basear-me, para isso, no que está mais próximo do meu cotidiano, ou seja, a relação professor-aluno.

Abordei a influência da relação professor-aluno e a formação do *espírito crítico* em estudantes universitários em monografia de especialização (Conforti, 1984) e em recente artigo (Conforti, 2000), onde o relacionamento com clima grupal estabelecido no processo ensino / aprendizagem. Nesse artigo, procurei estabelecer algumas características do senso crítico, que podem ser observadas nos estudantes: 1) exteriorização de dúvidas, através de perguntas, sobre o tema tratado em aula; 2) exteriorização, através de relatos verbais e/ou escritos, de experiências individuais que, por analogia, dizem respeito ao tema tratado; 3) argumentação lógica em concordância

ou discordância com o tema tratado; 4) questões exteriorizadas que podem ampliar a discussão do tema; 5) estabelecimento de relações lógicas e/ou analógicas com o curso acadêmico em questão, no seu sentido amplo, incluindo o exercício da profissão, 6) exteriorização de descobertas de interfaces, relevância e aplicabilidade dos conceitos tratados; 7) demonstração de interesse por ampliação bibliográfica sobre o tema.

Carraher (1999, p. XIX) define senso crítico, de maneira simples como

a capacidade de analisar e discutir problemas inteligente e racionalmente, sem aceitar de forma automática, suas próprias opiniões ou opiniões alheias.

Carraher (1999) estabelece as seguintes características: 1) uma atitude de curiosidade intelectual e questionamento; 2) a habilidade de pensar logicamente; 3) a habilidade de perceber a estrutura de argumentos em linguagem natural; 4) a perspicácia, isto é, a tendência a perceber além do que é dito explicitamente, descobrindo as idéias subentendidas e subjacentes; 5) consciência pragmática, um reconhecimento e apreciação dos usos práticos da linguagem como meio de realizar objetivos e influir sobre outros; 6) uma distinção entre questões de fato, de valor e questões conceituais; 7) a habilidade de penetrar até o cerne de um debate, avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática.

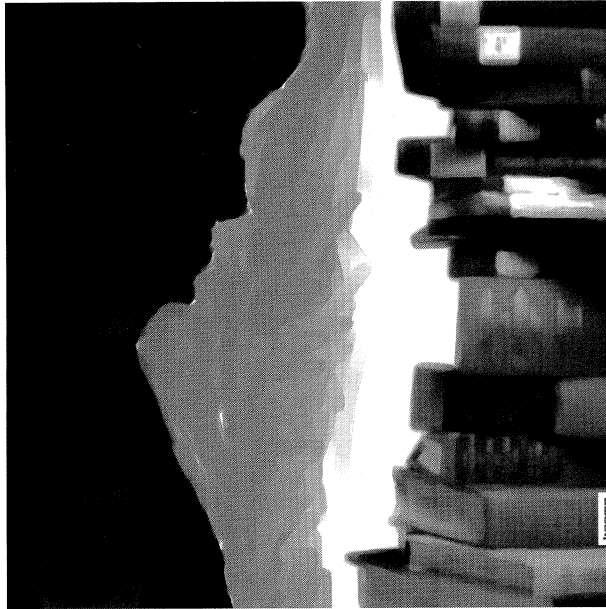
Tem sido observado que a ausência dessas características em nossos alunos geralmente é classificada como sinal de *passividade, preguiça e irresponsabilidade*. Sawaia (1995) analisa o que ela denomina sofrimento psicossocial, referindo-se a grupos de excluídos sociais.

Não me parece exagero supor que o pensamento acima pode expressar um estado em que se encontra o ser humano que não desenvolve o senso crítico. Além da experiência acadêmica, a prática clínica tem oferecido relatos de experiências individuais que descrevem, nitidamente, o estado de sofrimento psicossocial acima descrito, que pode estar presente em diversos segmentos sociais e faixas etárias, especialmente na adolescência. Há dor psíquica provocada por um

sentimento de exclusão, não necessariamente consciente, provocado pela falta de uma maior compreensão da realidade em que se vive. Isto acarreta no indivíduo um estado que se assemelha ao estado depressivo, que se expressa por *desânimo* e *desinteresse* gerais e inexpressividade emocional.

Vigotski (apud Friedman, 1995) nos traz a compreensão que linguagem e consciência são fatores tão relacionados que se pode conceber, além do já evidenciado caráter ideológico do discurso, mudanças constantes em termos dos significados das palavras que, levando a transformações da psique, em suas categorias, levam a mudanças comportamentais nos indivíduos (Friedmann, 1995, p.136). Os processos conscientes e inconscientes que levam ao estabelecimento do senso crítico têm em Vigotski

(apud Lane et Camargo, 1995) um autor que faz constantes referências ao papel das emoções, que pode trazer sua contribuição teórica à Psicologia (Social e Organizacional e às Ciências Sociais), pois para ele o pensamento é gerado pela motivação (conceito contemporâneo amplamente aceito de motivação como força ou para usar outro termo da Física, como energia), motivação essa como desejos, interesses, necessidades e emoções. Não há pensamento puro sem que haja carga emocional e volitiva (pois a psique é uma), embora tenhamos em nossa tradição psicológica ocidental o conceito de trimembração anímica ou da psique, que na Psicologia Antroposófica chamamos de Pensar, Sentir e Querer, na Psicanálise Id, Ego e Superego, conceitos semelhantes. Segundo Vi-



gostsky "para entendermos a fala de outrem não basta entender suas palavras, temos que compreender o seu pensamento". Em resumo, temos que apreender o universo simbólico do Outro, seu repertório conceitual. Sem isso, há um estranhamento, que sentimos emocionalmente, talvez depois conscientemente. Insisto em dizer que somos, como indivíduos, um todo orgânico, psíquico, social e espiritual, agindo em conjunto como um organismo individual em direção a outros organismos individuais e

coletivos, com seus respectivos universos simbólicos. Mas temos consciência das partes que compõem essa totalidade?

Com essa base teórica, quero reafirmar que não se pode mais negar a Afetividade como uma das categorias fundamentais da psique humana. As emoções estão presentes, isto é inegável, nas relações interpessoais, portanto, na relação professor-aluno. Salvador (1994) relaciona a

partir de Wittrock processos de pensamento dos alunos, que evidenciam a existência de mediadores entre ensino/aprendizagem:

(...) a percepção que o aluno tem da escola, dos professores e das suas atuações; as suas expectativas perante o ensino; as suas motivações, crenças, atitudes e atribuições; as estratégias de aprendizagem que é capaz de utilizar etc.

Vejo, portanto, a partir do exposto, alguns caminhos que poderão nortear uma maior compreensão do tema proposto, em particular como se encontram os chamados estados emocionais nos alunos confundidos em rótulos como *passividade*, que necessitam

uma problematização mais nítida para se alcançar uma compreensão mais clara do nexo existente com o pensar, sentir e agir, no âmbito da construção do conhecimento na aprendizagem. Esses alunos universitários de várias séries e cursos se situam na faixa etária de 18 a 21 anos em sua maioria; portanto, adolescentes. Nessa idade, se há a descoberta de uma Identidade Social ou individualização e a formação da Personalidade, também está presente, por evidência clínica, um real sentimento de solidão. Há ainda a existência importante do grupo onde se articulam status e papéis e onde interatuam os indivíduos que os assumem (Maisonneuve: 1988).

Quero referir-me aqui, levando em conta a definição acima, não ao grupo social, mas à **sala de aula**, à **classe escolar**, aos alunos de determinada série e escola, onde há uma série de controles e meios determinados, onde se efetua a aprendizagem e surgem modelos e referências. Nesses grupos há sentimentos e emoções também, isto é, indivíduos que, em suas totalidades, estão num processo com maior ou menor crítica em relação à interpretação ideológica da realidade (Friedman, 1995).

Aqui entra em jogo o papel da Universidade como instituição produtora e reprodutora de ideologias. Ciampa (apud Lane, 1995a) "aponta a necessidade social das instituições darem espaços para o desempenho de novos papéis menos rígidos que permitam a inovação da Identidade". Identidade social aqui entendida como categoria síntese do psiquismo humano.

Carraher (1999) aponta:

O bom aluno não questiona as idéias básicas; ele assimila as respostas corretas. Ele aceita o quadro de referência dos livros e dos professores porque não reconhece a existência de alternativas ou não se sente à vontade explorando outros pontos de vista não prestigiados pelos educadores. O professor, por sua parte, tende a esconder suas reflexões críticas e dúvidas sobre a matéria, como se estas significassem sua incompetência na área. Assim, o realismo ingênuo do aluno, freqüentemente, deixa de ser eliminado totalmente pelo sistema educacional.

Algumas indagações surgem nesse momento: até que ponto a Universidade tem realizado a desconstrução do discurso da ideologia dominante?; até que ponto, nós professores, temos contribuído para a formação de alunos dotados de senso crítico?

Reproduzo o pensamento de Grisci (2000, p. 9) que considero um profundo questionamento que deve ecoar constantemente em nós, professores:

Buscar um olhar perscrutador atento a maior complexidade das relações estabelecidas, a não arrogância do conhecimento e do conhecedor, capaz de suportar a idéia de um saber em processualidade, contrapondo-o à idéia de saberes fixos, plenamente localizáveis.

Há que se partir de uma mudança na sensibilidade epistemológica para o que existem de idéias, emoções, necessidades e ações nos atores sociais, que são indivíduos que, em sua totalidade humana, têm a um tempo um papel ativo e passivo na construção e desconstrução de ideologias, nesse processo dialético ininterrupto que nos faz, apesar de tudo, continuar sendo seres humanos que acreditam na utopia humanista e na liberdade como valor fundamental da humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVITE, Maria Mercedes Capelo. *Didática e Psicologia: crítica ao psicologismo na Educação*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1987, 135 p.
- CARRAHER, David W.. *Senso crítico: do dia-a-dia às Ciências Humanas*. 6 ed. São Paulo: Pioneira, 1999, 163 p.
- CIAMPA, Antonio da Costa.. Identidade. In: LANE, Sílvia T. Maurer et CODO, Wanderley (Org.). *Psicologia Social: o Homem em movimento*. 13ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 58-75.
- CODO, Wanderley. Avanços da Psicologia Social na América Latina. In: LANE, Sílvia T. Maurer et SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas verdades da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense: Educ, 1995, p. 77-78.
- CONFORTI da Fonseca, Marcos. *O espírito crítico como base na formação humanista do estudante de Psicologia*. Monografia

(Especialização em Educação). Faculdades Integradas de Marília. Marília, 1984. mimeografado.

_____. *Clima grupal e espírito crítico em estudantes universitários*. Artigo científico (Requisito para conclusão da disciplina Sociologia do Conhecimento-Mestrado em Ciências Sociais). UNESP-Universidade Estadual Paulista. Marília. 2000.

DICIONÁRIO DO PENSAMENTO SOCIAL DO SÉCULO XX. Editores: William Outhwaite, Tom Bottomore; consultoria: Ernest Gellner, Robert Nisbet, Alain Touraine; editores bras. Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos. Trad. Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, 970 p.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. [Die Gesellschaft der Individuen-1939]. Michael Schröeter (Org.). Revisão téc. Renato Janine Ribeiro. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, 201 p.

FRIEDMAN, Sílvia. Uma preocupação metodológica do estudo das emoções. In: LANE, Sílvia T. Maurer et SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense: Educ, 1995, p. 135-146.

GRISCI, Carmem Lygia Iochins. Trabalho, tempo e subjetividade: impactos da reestruturação produtiva e o papel da Psicologia nas organizações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, 19 (1), p. 2-13, 1999.

LANE, Sílvia T. Maurer. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, Sílvia T. Maurer et SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense: Educ, 1995a, p. 55-63.

_____. Avanços da Psicologia social na América Latina. In: LANE, Sílvia T. Maurer et SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense: Educ, 1995b.

LANE, Sílvia T. Maurer et CAMARGO, Denise de. Contribuição de Vigotski para o estudo das emoções. In: LANE, Sílvia T. Maurer et SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense: Educ, 1995, p. 115-131.

LANE, Sílvia T. Maurer et CODO, Wanderley (Org.). *Psicologia social; o homem em movimento*. 13ª ed. 2 reimp. São Paulo: Brasiliense. 1999.

LANE, Sílvia T. Maurer et SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense: Educ, 1995, 172 p.

MAISONNEUVE, Jean. *A Psicologia Social*. [La Psychologie

Sociale. 1950]. Trad. Álvaro Cabral. Revisão téc. Mônica Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1988, 136 p.

MONTEIRO, Luis Gonzaga Mattos. Objetividade X Subjetividade: da crítica à Psicologia à Psicologia crítica. In: LANE, Sílvia T. Maurer et SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense: Educ, 1995, p. 23-43.

MOSCATO, Michel et WITTNER, Jacques. *A Psicologia da linguagem*. [La Psychologie du Language]. Trad. port. Fernando Melro. Lisboa: Inquérito, 1982, 122p.

POMPÉIA, João Augusto. Fenomenologia, uma psicologia de rigor. Entrevista a Miguel Pedrosa, Hélio Deliberador, Ida Cardinali, Eduardo Freire e Odette de Godoy Pinheiro. *Jornal de Psicologia*, São Paulo, 120, p. 4-6, jan/fev. 2000.

SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. [Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento]. Trad. Emilia de Oliveira Dile. Revisão téc. Maria Carmen S. Barbosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, 159 p.

SAWAIA, Bader Burihan. *Psicologia Social: aspectos epistemológicos e éticos*. In: LANE, Sílvia T. Maurer et SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense: Educ, 1995, p. 46-53.

SIEVERS, Burkand. Além do sucedâneo da motivação. [Beyond the surrogate of motivation. 1986]. Trad. Cecília Whitaker Bergamini. In: BERGAMINI, Cecília Whitaker et CODA, Roberto (org.). *Psicodinâmica da vida organizacional; motivação e liderança*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1997, p. 47-68.

STEINER, Rudolf. *A filosofia da liberdade*-elementos de uma cosmologia moderna, resultados anímicos de observação segundo o método das ciências naturais. [Die Philosophie der Freiheit. 1918]. Trad. Alcides Grandisoli. São Paulo: Antroposófica, 1983, 151p.

_____. *Matéria, forma e essência: o caminho cognitivo da Filosofia a Antroposofia*. [Philosophie und Anthroposophie. 1908]. Trad. Lavinia A. Viotti. São Paulo: Antroposófica, 1994, 48p.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação progressiva: uma introdução à Filosofia da Educação*. 2 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1934, 210 p.

WHITROW, G.J. *O Tempo na História: concepção de tempo da pré-história aos nossos dias*. [Time in History: views of time from pré history to the present day, 1988]. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, 242 p., p. 119. (Coleção Ciência e Cultura).