

RAQUEL GONÇALVES

ANEXO AO PROCESSO Nº 243/94-C.M.

DEFENDIDA EM 04/12/98.

**CONCEPÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DE SER HUMANO
E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÃO PARA
UM DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada a Faculdade
de Filosofia e Ciências da
Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho", Campus
de Marília, para obtenção do título
de Mestre em Educação (Área de
Concentração: Ensino na Educação
Brasileira)

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Marília
1998



RAQUEL GONÇALVES

1410000959



**CONCEPÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DE SER HUMANO
E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÃO PARA
UM DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada a Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte



Marília
1998

*Este trabalho é dedicado à memória de
Luis Fulgieri*



AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho contou com a presença e contribuição valiosas de muitas pessoas. A todas elas expressamos sinceros agradecimentos e registramos nosso carinho a algumas de forma particular:

à professora Miriam Foresti, pelo incentivo à realização do curso;

ao professor Newton Duarte, pela supervisão atenciosa e competente durante toda a pesquisa;

aos professores Celestino Alves da Silva Junior e Itacy Salgado Basso, pelas valiosas contribuições em nosso Exame de Qualificação;

a meus pais e irmãos, pelo amor, dedicação e incentivo em todos os momentos de minha vida;

aos amigos Flavia, Vergilio, Ricardo e Fulvia, pela acolhida carinhosa em Marília.

RESUMO

GONÇALVES, R. Concepção histórico-social de ser humano e a educação-escolar: contribuição para um diálogo entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Marília, 1998. 219p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

A pesquisa surgiu da necessidade de ampliação dos aspectos psicológicos da teoria histórico-crítica de educação, buscando fundamentação na psicologia histórico-cultural ou psicologia de Vygotsky. Os principais pressupostos e fundamentos das duas correntes foram discutidos a partir da fundamentação filosófica marxista e da concepção histórico-social de ser humano. Os elementos essenciais do gênero humano - trabalho, socialidade, consciência, liberdade e universalidade, foram desenvolvidos em suas implicações pedagógicas e psicológicas. A pesquisa discute alguns aspectos pedagógicos da concepção marxista do ser humano, como a importância da educação escolar no desenvolvimento da individualidade para-si; e algumas implicações psicológicas da atividade pedagógica, como a relação entre educação e desenvolvimento psicológico. A pesquisa permitiu concluir a possibilidade de colaboração entre a teoria histórico-cultural de psicologia e a pedagogia histórico-crítica.

PALAVRAS-CHAVES: teoria histórico-social do ser humano, educação escolar, psicologia da educação, desenvolvimento psicológico, individualidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
I Parte: Sobre os interlocutores	16
1º Capítulo: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	18
1.1. Educação escolar: essência, existência e contexto	19
1.2. Fundamentação filosófica da pedagogia histórico-crítica	34
2º Capítulo: A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	45
2.1. Breve retrospectiva da psicologia histórico-cultural	47
2.2. A pedra angular da psicologia histórico-cultural	62
II Parte: Alguns elementos para uma concepção histórico-social de ser humano e a educação escolar	76
3º Capítulo: TRABALHO	78
3.1. Trabalho: atividade vital humana	80
3.2. Atividade de estudo	90
3.3. O trabalho educativo	101
4º Capítulo: SOCIALIDADE	109
4.1. Desenvolvimento histórico da socialidade humana	110
4.2. A Natureza histórico-social do desenvolvimento psicológico	118
4.3. Trabalho educativo como atividade mediadora	127
5º Capítulo: CONSCIÊNCIA	134
5.1. Trabalho: atividade humana consciente	135
5.2. Desenvolvimento histórico-social da consciência humana	146
5.3. Conhecimento genérico como conteúdo escolar	157
6º Capítulo: HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO	163
6.1. Humanização: construção histórica do ser humano	164
6.2. A linha cultural do desenvolvimento psicológico	176
6.3. Humanização e alienação no trabalho educativo	181
7º Capítulo: A INDIVIDUALIDADE PARA-SI	190
7.1. Indivíduo singular, indivíduo em-si alienado e indivíduo para-si	191
7.2. Educação escolar e a individualidade para-si	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	218



INTRODUÇÃO

Quando iniciamos o curso de pós-graduação ainda não tínhamos um projeto de pesquisa definido. Nosso interesse apontava para uma concepção crítica de psicologia, contribuição da graduação; e para uma concepção também crítica do ser humano e da educação, necessidade que encontramos no magistério público. No curso tivemos a oportunidade de contar com a orientação do Prof. Dr. Newton Duarte, que vinha desenvolvendo trabalhos com a pedagogia histórico-crítica e a psicologia de Vygotsky¹. Naquele momento começamos a participar da problemática que a pedagogia histórico-crítica enfrenta, relacionada a ampliação e construção de seu corpo teórico; ao mesmo tempo que busca os alicerces desta teoria em uma prática educativa realmente crítica e transformadora. Uma das questões que mais chamou nossa atenção foi a necessidade de uma mediação maior entre os pressupostos e problemas da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos de uma psicologia também crítica. A necessidade de articulação entre a pedagogia histórico-crítica e seus aspectos psicológicos já foi assinalada, dentre outros, por DUARTE

¹ Na bibliografia utilizada neste trabalho não há consenso, entre os tradutores, em relação à grafia do nome Vygotsky. Encontramos: Vigotskii, Vygotski, Vigotski e Vygotsky. Optamos por utilizar a grafia VYGOTSKY, mas preservamos, nas indicação bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

(1993, 1996 e 1997); WACHOVICZ(1991: 98)² e SAVIANI (1994a: 244). Quanto às relações entre psicologia e educação, SAVIANI (1994b: 105) apontou que “uma das limitações da contribuição da psicologia à educação está no fato de que a psicologia tem tratado principalmente do indivíduo empírico, não do indivíduo concreto”.

Como possibilidade para a ampliação dos aspectos psicológicos da atividade pedagógica dentro da pedagogia histórico-crítica, acreditamos em sua aproximação com a corrente histórico-cultural de psicologia. A escolha da psicologia histórico-cultural como interlocutor com a pedagogia histórico-crítica não é aleatória. Como a psicologia de Vygotsky tem a mesma fundamentação filosófica da pedagogia histórico-crítica, ou seja, as duas teorias apoiam-se nos pressupostos da filosofia marxista, há uma grande possibilidade de contribuição e discussão entre ambas. Também acreditamos que um diálogo entre a pedagogia histórico-crítica e outras linhas não-marxistas de psicologia estaria bastante limitado, pois existiria uma distância muito grande entre suas bases ontológicas e epistemológicas (Cf. SILVA JÚNIOR, 1994: 274-275).

Assim, antes de iniciar a discussão, torna-se necessário especificar qual a leitura que fazemos de ambas teorias. Nossa compreensão da pedagogia histórico-crítica está de acordo com aquela proposta por SAVIANI (1994b: 117):

Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo

² “Todas as teorias de educação baseiam-se em uma psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Na concepção histórico-crítica, entretanto, a psicologia tem sido relegada.”



compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história.

Buscando sua fundamentação no materialismo histórico e dialético, a pedagogia histórico-crítica compreende que a sociedade capitalista está construída sobre relações de dominação de uma classe sobre outra. Opondo-se ao crítico-reprodutivismo, a pedagogia histórico-crítica propõe uma relação dialética escola/sociedade, a partir da qual insere-se a possibilidade de uma transformação da sociedade, através da mediação de seus agentes. A educação escolar pode atuar no processo de democratização da sociedade através de sua especificidade pedagógica, que refere-se ao processo de transmissão/assimilação do saber historicamente acumulado e organizado na forma de conteúdo escolar. Os conteúdos, além de referirem-se ao saber necessário à aquisição da humanidade por cada indivíduo, também são fundamentais às classes dominadas na luta social. Esta concepção também é compartilhada por Libâneo, ainda que prefira a denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” (LIBÂNEO, 1993: 17, 1994: 30; SAVIANI, 1994b: 94).

Assim como a pedagogia histórico-crítica, também a psicologia histórico-cultural busca sua fundamentação filosófica nos pressupostos da filosofia marxista. Em seu título estão sintetizados os principais fundamentos desta corrente. O desenvolvimento psíquico é determinado pela apropriação dos elementos culturais: a linguagem, os instrumentos e as relações sociais. A ontogênese humana difere-se da



ontogênese animal: nos animais o desenvolvimento é dado biologicamente; no homem efetua-se na participação em um meio cultural, propriamente humano. O termo “histórico” tem duplo significado. Refere-se à trajetória social humana, ao longo da qual é produzida a cultura e cuja apropriação é imprescindível à formação da humanidade por cada indivíduo. Também significa uma das principais características da metodologia utilizada por Vygotsky: a análise dos fenômenos psicológicos em seu surgimento e desenvolvimento. Através destes, e de outros fundamentos, a psicologia histórico-cultural configura-se como uma proposta revolucionária à compreensão e resolução de muitos impasses teóricos, como os problemas mente/corpo, organismo/meio, biológico/social. As aplicações práticas que seus pressupostos possibilitam representam propostas novas e promissoras em quase todas as áreas da psicologia.

A compreensão de seus fundamentos marxistas é fundamental à compreensão da psicologia histórico-cultural: ignorar este aspecto significa desconhecer a essência desta corrente. Porém, a não compreensão desta fundamentação é constantemente observada nas leituras e interpretações que esta teoria vem passando nas mãos de vários autores brasileiros. O equívoco que mais repete-se nestas leituras estaria em identificar a psicologia histórico-cultural sob o mesmo rótulo da abordagem de Piaget, o chamado *construtivismo* ou *interacionismo* (Cf. DUARTE, 1996 e 1997). Esta leitura está relacionada com a não identificação dos diferentes modelos epistemológicos presentes em cada uma dessas teorias. Na teoria de Jean Piaget encontramos o *modelo*



biológico, onde os processos de *organização e adaptação* (através da assimilação e acomodação) explicariam o processo de interação entre o homem e seu meio. Esta abordagem é radicalmente distinta da abordagem histórico-social, presente na psicologia de Vygotsky. Partindo da filosofia marxista, nesta teoria tem papel fundamental a cultura construída pelos homens, como resultado de sua atividade social através de inúmeras gerações. Na psicologia histórico-cultural tem importância central a questão da apropriação dos conhecimentos, através do processo educativo. Desta forma, ao invés de secundarizar o ato de ensinar e transmitir conhecimentos, valoriza-se o papel da educação na transmissão do saber, da cultura humana.

Quanto ao papel que a filosofia de Marx desempenha na orientação deste trabalho, há uma observação a ser feita. Nestes últimos anos vem sendo muito discutida a validade ou não em se utilizar a obra de Marx, ou de outros autores que buscam fundamentar-se no materialismo histórico e dialético, na pesquisa científica. Esta seria uma consequência da desintegração dos regimes socialistas no leste europeu e da revisão que o socialismo vem passando em outros lugares do mundo. Diante deste quadro muitos autores defendem que o pensamento de Marx estaria ultrapassado ou desatualizado. Não concordamos com esta idéia, visto a dificuldade em caracterizar aquelas sociedades como socialistas, por não corresponderem às idéias propostas por Marx de democratização e controle social sobre a produção. Concordamos com SAVIANI ao afirmar que o desmoronamento dos regimes socialista do leste europeu não indica a



superação de Marx, mas a sua atualidade, visto que ele propôs analisar o capitalismo:

Levando-se em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o Socialismo tivesse superado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso, os problemas que surgiriam seriam de outra ordem. Mas, os fatos os mostram, ele não triunfou. O Capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida mas a principal referência para compreendermos a situação atual. (1991b: 14).

Portanto, este trabalho baseia-se na fecundidade e atualidade das idéias marxistas na compreensão dos problemas e fenômenos relacionados à psicologia humana, à história e à educação.

Após explicitar nossa compreensão acerca da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, podemos discutir porque estamos buscando uma aproximação entre estas duas teorias, ou seja, quais os pressupostos que fundamentam esta discussão. Acreditamos que este diálogo fundamenta-se nos mesmos pressupostos filosóficos e na mesma concepção de ser humano presente nas duas teorias. Diferentemente dos animais, nos quais a existência como indivíduo de determinada espécie refere-se, basicamente, ao desenvolvimento de características inatas em um meio adequado; o ser humano ainda precisa assimilar os traços e características especificamente humanas que vêm sendo criados ao longo da história. Na efetivação destas qualidades por cada pessoa são imprescindíveis dois fatores. Em primeiro lugar, é fundamental a mediação social entre os indivíduos e os fenômenos da cultura material e espiritual;



fenômenos que sintetizam todo o desenvolvimento histórico obtido até então. Ou seja, a assimilação deste desenvolvimento é um fenômeno *educativo* (LEONTIEV, 1978b: 272). No segundo aspecto, esta assimilação é acompanhada pelo desenvolvimento psicológico a um nível superior. Em síntese, as duas teorias partem do pressuposto de que a assimilação da humanidade construída historicamente e socialmente é um processo fundamentalmente educativo, e que também envolve processos psicológicos para realizar-se. A importância da educação na psicologia de Vygotsky é um dos aspectos que a diferencia de outras linhas de psicologia e que a aproxima da pedagogia histórico-crítica. Acreditamos que esta característica fundamenta o diálogo entre ambas.

Após realizado este rápido esclarecimento sobre alguns pressupostos deste trabalho, podemos apresentar a maneira como está organizado. Para melhor encaminhar a discussão dividimos o trabalho em duas partes. Na primeira discutimos alguns aspectos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, focalizando os antecedentes históricos, as trajetórias de desenvolvimento e suas perspectivas. Como defendemos que o ponto de aproximação entre as duas teorias encontra-se, principalmente, no pressuposto filosófico comum, discutimos alguns aspectos da influência da filosofia de Marx nos fundamentos de cada teoria.

A concepção histórico-social de ser humano e a educação escolar são discutidas na segunda parte do trabalho. Como nosso principal objetivo é investigar a possibilidade da aproximação entre a pedagogia



histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural³, escolhemos duas questões que poderiam dirigir uma discussão inicial entre as duas correntes: a concepção histórico-social de ser humano e a educação escolar. Comentamos o surgimento histórico dos elementos da *essência humana*⁴- *Trabalho, Socialidade e Consciência*; e seu desenvolvimento em direção a *Universalidade e Liberdade* crescentes (Cf. MÁRKUS, 1974a). Em seguida discutimos a *Humanização* e a *Alienação*, buscando compreender como o ser humano desenvolve-se de forma cada vez mais universal e livre, através da alienação da grande maioria das pessoas. Por último, discutimos o papel da educação escolar na formação do *Indivíduo Para-Si* (Cf. DUARTE: 1993 e 1996), compreendido como a máxima possibilidade de desenvolvimento da individualidade.

A escolha por um diálogo, ao mesmo tempo que possibilita conhecer melhor alguns pontos nos quais as duas linhas divergem ou aproximam-se, não permite fechar a discussão: nossa finalidade é propor um debate e não uma exposição completa e precisa de cada teoria, o que evidentemente ultrapassaria os limites deste trabalho. Portanto, outras questões poderiam ser introduzidas. Também não é nossa finalidade expor um estudo exaustivo de todos os principais autores e obras envolvidos nas duas abordagens, mas buscamos de cada uma apenas alguns momentos significativos ao encaminhamento da discussão.

³ Em SCALCON (1997) também encontramos uma discussão com este objetivo, mas desenvolvida de forma distinta desta pesquisa.

⁴ Desde já declaramos que não se trata de postular uma essência imutável e a-histórica do ser humano, mas sim de características que foram se constituindo ao longo do processo histórico-social.



Neste trabalho não desenvolvemos uma discussão específica sobre as relações entre psicologia e educação⁵. A importância e amplitude desta questão ultrapassam os limites e objetivos desta pesquisa, sendo reservada para trabalhos posteriores. Também não discutimos outras linhas de investigação psicológica. Porém, não estamos afirmando que outras teorias de psicologia não poderiam contribuir à prática pedagógica ou à pedagogia histórico-crítica em particular, mas tentamos especificamente explorar as possibilidades de um diálogo entre os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da concepção histórico-crítica de educação.

Acreditamos que um estudo da psicologia de Vygotsky, através de uma leitura pedagógica, contribui a uma compreensão diferenciada desta teoria, ao contrário de outras leituras que não conseguem apreender seu princípio educativo (Cf. DUARTE, 1996). Esta compreensão pode trazer importantes contribuições à pedagogia histórico-crítica, pois explicita ou desenvolve aspectos importantes do desenvolvimento cognitivo relacionados à educação escolar. Esta leitura pedagógica também permite trazer novos problemas e idéias à prática da psicologia de Vygotsky, enquanto propõe uma efetivação de seus pressupostos no âmbito da educação escolar. Portanto, esperamos que este trabalho desenvolva contribuições para ambas teorias.

⁵ Esta questão já foi discutida em outros momentos, como por SCALCON (1997), LIBÂNEO(1993) e LIMA (1990).



I PARTE

SOBRE OS INTERLOCUTORES

A teoria histórico-cultural passa por um momento de grande popularidade entre educadores e psicólogos brasileiros. No terreno da educação escolar procura-se utilizar suas idéias na compreensão e encaminhamento de problemas relacionados ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Porém, percebemos que seus pressupostos estão sendo efetivamente aplicados antes mesmo da teoria ser suficientemente conhecida e discutida. Também são freqüentes trabalhos que propõem avaliar as contribuições da psicologia de Vygotsky à educação escolar, mas não deixam claro qual teoria pedagógica estaria mediando a leitura desta teoria e sua aplicação (Cf. DUARTE, 1996: 89-91). Esta situação pode resultar no equívoco de se aplicar diretamente uma teoria psicológica pouco conhecida em uma prática pedagógica que não se compreende. É fundamental aos educadores compreender os aspectos psicológicos da educação escolar mas, acima de tudo, é preciso uma sólida compreensão da própria educação escolar. Compreendemos que a única maneira de evitar uma compreensão parcial da atividade pedagógica, com a conseqüente perda de sua especificidade, seria explicitar a compreensão de educação que estaria mediando esta leitura.

Neste trabalho temos o objetivo de discutir a possibilidade de um diálogo entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural; mas também propomos uma leitura da psicologia histórico-cultural *pela* pedagogia histórico-crítica. Acreditamos que uma leitura da teoria histórico-cultural mediada por uma concepção pedagógica sintonizada com seus fundamentos filosóficos e metodológicos, resulta uma compreensão diferenciada desta teoria. Portanto, o primeiro passo da pesquisa é uma exposição geral das duas teorias.



CAPÍTULO 1

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Que em verdade a construção de uma sociedade democrática é indissociável da valorização da educação em geral e, em especial, da educação escolar. Trata-se de difundir nas camadas operárias uma educação da melhor qualidade, e no nível mais elaborado que se tornou possível no atual momento histórico. Na prática, isso significa centrar a preocupação nos conteúdos e reconhecer a importância da disciplina. Desta forma, estaremos lutando contra os interesses atualmente dominantes que acarretam o aprimoramento da educação das elites e o esvaziamento da educação das massas, estaremos lutando contra os interesses atualmente dominantes e para que venham a prevalecer os interesses atualmente dominados.

Dermeval Saviani



Este primeiro capítulo divide-se em dois itens. O primeiro contém uma rápida retrospectiva de alguns momentos importantes para a construção da pedagogia histórico-crítica, procurando mostrar os principais embates com outras linhas pedagógicas. A organização deste capítulo propõe uma complementaridade entre os dois itens: no primeiro discutimos como seus pressupostos estão sendo desenvolvidos a partir da discussão dos problemas da educação brasileira; no segundo comentamos as bases de sua fundamentação filosófica. Não pretendemos esgotar todos os aspectos necessários a uma compreensão inicial da teoria histórico-crítica de educação, mas tentamos enfocar apenas aqueles relacionados com os objetivos da pesquisa.

1.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR: ESSÊNCIA, EXISTÊNCIA E CONTEXTO

A busca por uma compreensão dialética da educação escolar deve considerar três aspectos fundamentais e suas relações: as principais formas que a escola vem assumindo ao longo da história; as idéias e concepções que a fundamentam e o contexto social, econômico e político que conduz seu desenvolvimento. Neste item tentaremos sistematizar como a pedagogia histórico-crítica compreende estes três aspectos.

A origem da escola está relacionada ao surgimento da propriedade privada e a conseqüente divisão da sociedade em duas classes



fundamentais: a classe dos proprietários dos meios de produção e a classe dos não-proprietários. A escola surge como um local dedicado ao ócio e lazer da classe dominante que dispunha de tempo livre, pois não precisava trabalhar para sobreviver: sua existência era assegurada pelo trabalho do escravo, na Idade Antiga; e mais tarde pelo servo, na Idade Média. Enquanto apenas a minoria dominante podia dispor de tempo livre para dedicar-se à educação escolar, a maioria continuava educando-se no trabalho, na produção social da existência. Portanto, nas sociedades antiga e medieval, a escola ainda constitui uma forma de educação complementar e secundária (SAVIANI, 1994b: 120).

A época moderna vai colocar a burguesia como classe revolucionária. Buscando derrubar a nobreza e o clero e impor-se como classe dominante, ela desarticula o discurso dominante da nobreza, articulando aqueles elementos para compor seu ideário. Um dos pilares ideológicos do Antigo Regime estava na idéia de *essência humana*, baseada na origem divina do homem: a essência herdada por cada indivíduo já determina sua participação na sociedade, sua classe social e seu destino. A burguesia vai combater esta idéia de essência humana, revelando sua real determinação: o Antigo Regime era uma ordem histórica, portanto, poderia ser superado para dar lugar a uma nova ordem: a sociedade burguesa⁶.

Fundamentando-se nos pressupostos da *filosofia da essência*, que supera a idéia da origem divina do ser humano, e defendendo

⁶ “a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não-natural, não-essencial, mas, social e acidental, portanto, histórica”. (SAVIANI, 1993: 50)



a igualdade formal entre os homens, a burguesia vai combater a divisão da sociedade em nobres e servos. O Antigo Regime, fundado na “diferença essencial” entre os homens, deveria ser substituído pela sociedade burguesa, baseada na “igualdade essencial”. Esta mudança de ideário é fundamental para que a burguesia consiga reformular as relações de produção. A idéia de liberdade, essencial à efetivação da sociedade capitalista, apóia-se na idéia de igualdade: todos os homens são livres, inclusive para desvincular-se da terra e vender sua força de trabalho. É neste contexto social, de instauração da sociedade capitalista e do discurso da liberdade e igualdade essenciais, que a escola torna-se a principal forma de educação:

a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – se generaliza dadas as condições da vida na cidade. Eis porque é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos Códigos escritos, que se tornam importantes para todos. (SAVIANI, 1994b: 121-122)

A educação escolar surgia então com o compromisso de se garantir a efetivação do capitalismo: para que esta sociedade pudesse ser instaurada, era preciso assegurar a todos os homens um nível de cultura, de conhecimento, que possibilitasse uma participação democrática.

Como era esta escola, que seria um dos instrumentos da burguesia para garantir a consolidação da sociedade capitalista? Esta escola é definida pela *pedagogia tradicional*, cuja ênfase está na assimilação dos conteúdos culturais, transmitidos pelo professor, necessários a uma participação igualitária na sociedade. Esta concepção

desenvolveu-se no final do século XVIII até o final do século XIX, mas até hoje exerce influência considerável num sem-número de educadores, mesclando-se com pressupostos de outras concepções pedagógicas. Nota-se ainda que a pedagogia tradicional foi construída segundo os moldes impostos pelas classes dominantes; mas estava muito distante da educação necessária e adequada às classes trabalhadoras: “Ela sempre atendeu às camadas socialmente privilegiadas e atendeu bem; torna-se entretanto, ineficaz, quando sua clientela se diversifica devido ao acesso das camadas médias e populares”. (LIBÂNEO, 1993: 94). A escola tradicional não foi capaz de consolidar seu ideal de democratização da sociedade, como também não conseguiu a adaptação de todos os indivíduos ao sistema capitalista (SAVIANI, 1993: 18).

Instaurada a ordem capitalista, avolumam-se as críticas ao sistema e às contradições entre a ideologia burguesa e a divisão entre as classes: como explicar o pressuposto fundamental do capitalismo – a acumulação de riquezas por alguns e a desapropriação de muitos, se todas as pessoas são essencialmente iguais? Consolidada no poder, a burguesia não tem mais interesse na transformação da sociedade, mas por sua perpetuação. Por isso vai propor a *filosofia da existência* para legitimar a contradição essencial do capitalismo: os homens são fundamentalmente diferentes, há alguns que são mais capazes que outros. É desta forma que as diferenças sociais são explicadas e justificadas.

No campo da educação escolar, a filosofia da existência encontra na *Escola Nova* sua mais forte expressão. Se na pedagogia



tradicional a ênfase era colocada na essência, no conhecimento, a Escola Nova vai focalizar a existência, a atividade (SAVIANI, 1993: 71). Através de seu ideário e de suas propostas pretendia-se justificar o fracasso da pedagogia tradicional e legitimar o domínio da burguesia – não mais fundada na defesa da igualdade entre os homens, mas nas diferenças individuais. Ao contrário da pedagogia tradicional, que pretendia inserir o indivíduo em uma ordem democrática, igualitária, a Escola Nova objetiva sua adaptação à ordem burguesa e ao capital (SAVIANI, 1991b: 110).

A escola teria o papel de encaminhar os filhos das classes trabalhadoras às fileiras do trabalho assalariado, e preparar os filhos das classes dominantes a exercerem seu papel na direção e comando do sistema: tudo em nome das “aptidões naturais” de cada um. A educação escolar estaria assim legitimando e reforçando a dominação de uma classe sobre outra. A ênfase nas aptidões e diferenças individuais, consideradas como naturais, é uma influência da *teoria individualista*⁷, um dos pilares teóricos da Escola Nova.

Assim como ocorreu na pedagogia tradicional, a Escola Nova também acredita que a educação tem a capacidade de transformar a sociedade e, por si só, realizar uma sociedade mais justa. Novamente não

⁷ “baseada na liberdade e nos direitos do indivíduo, propunha a educação como o desenvolvimento e aperfeiçoamento das forças individuais, ajudando o homem a se realizar a si mesmo, sem que os objetivos da ordem social fossem, na sua essência, postos em dúvida. Caberia à educação, mediante o pleno desenvolvimento de cada um, realizar uma ordem social mais justa, pois esse desenvolvimento significaria um melhoramento de todos os grupos sociais.” (CURY, 1995: 11-12)



são discutidos os fundamentos desta ordem social, seus pressupostos econômicos, inclusive aqueles que determinam a própria educação. Ao contrário, a escola é entendida como uma instituição autônoma em relação à sociedade.

Na Escola Nova a prioridade da prática escolar transfere-se da assimilação dos conhecimentos para o processo de sua produção, do professor para o aluno, da disciplina para a espontaneidade. Apesar de ter aprimorado o ensino destinado às classes superiores, o impacto da Escola Nova na escola pública foi bastante negativo⁸.

A partir da década de 30 o Estado, que até então não controlava a economia – característica do liberalismo, é chamado a intervir na produção econômica, com o objetivo de criar uma economia planejada e evitar as crises constantes que o capitalismo enfrentava. Da interferência na produção econômica, o Estado também vai atuar diretamente na produção cultural e educacional. Esta intervenção, em outros termos, representa uma subsunção real da cultura e da educação ao capital (SAVIANI, 1991b: 110-112). No terreno da educação escolar esta tendência teve expressão na *pedagogia tecnicista*.

O tecnicismo caracteriza-se pela racionalização e objetivação do processo pedagógico, seguindo o modelo da produção industrial. A ênfase colocada pela Escola Nova nos meios e procedimentos

⁸ Os marcos oficiais da influência do escolanovismo no Brasil estão situados em 1924, com a fundação da Associação Brasileira de Educação; e em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (SAVIANI, 1994b: 112).



ainda persiste; porém, estão acima do professor e do aluno, que a eles devem subordinar-se. A burocratização e a operacionalização dos objetivos – referentes a obtenção de informações através do condicionamento do comportamento do aluno, descartaram o diálogo e a reflexão do cotidiano escolar. O tecnicismo não apreende o fato de que a educação realiza-se através de mediações, portanto, seus objetivos não são operacionalizáveis no mesmo nível da produção material. Ao contrário da pedagogia tradicional e da Escola Nova, que partiam do pressuposto que a escola podia transformar a sociedade; a pedagogia tecnicista já crê em uma sociedade modernizada, e que sua tarefa estaria na adaptação do indivíduo a esta (SAVIANI, 1983: 72)⁹.

A mudança do enfoque escolanovista ao tecnicista, ao menos na política educacional oficial, não ocorreu sem objetivos políticos e econômicos determinados. Econômico porque pretendia-se preparar o exército de mão-de-obra para a indústria que se expandia; político porque a burocratização e a operacionalização do processo pedagógico objetivava impedir a reflexão, a crítica e a contestação ao regime militar. O ensino foi reduzido à assimilação de conteúdos esterilizados e fragmentados; um processo de formação de comportamentos objetivos.

Após esta rápida leitura sobre a pedagogia tradicional, a Escola Nova e o tecnicismo, podemos fazer algumas considerações. A

⁹ No sistema escolar brasileiro o tecnicismo foi oficialmente implantado nas leis 5540/68 e 5692/71, resultados da contribuição americana através dos acordos MEC/USAID, mas sua influência na educação brasileira inicia-se nos anos 50, com o Programa Brasileiro Americano de Auxílio ao Ensino Elementar (LIBÂNEO, 1993: 31; SAVIANI, 1994b: 113-114; CUNHA e GÓES, 1991: 32-34).



pedagogia histórico-crítica entende que nenhuma destas teorias, por assumirem a perspectiva da classe dominante e objetivarem a consolidação e manutenção da ordem burguesa, é capaz de compreender os determinantes sociais da educação. Estas teorias consideram a educação como autônoma, podendo mesmo interferir ou transformar a sociedade, sem saber que também é transformada por ela. Por isso, estas teorias foram classificadas como teorias *não-críticas*. Seriam *críticas* as teorias que remetem a educação ao *contexto* social, político e econômico que a determina. É nesta perspectiva que situam-se a pedagogia histórico-crítica e o *crítico-reprodutivismo* (Cf. SAVIANI, 1993 e 1994b).

As teorias crítico-reprodutivistas surgem para responderem ao fracasso do movimento de maio de 68. Este movimento, liderado por estudantes em Paris, pretendia fazer uma revolução social através da revolução cultural; mas fracassou porque a cultura é um fenômeno superestrutural e não tem o poder de alterar a base material da sociedade. Estas teorias conseguem apreender os determinantes sociais da educação, por isso seriam críticas; porém, compreendem a educação completamente dependente da sociedade. Acreditam que a escola é incapaz de modificar ou transformar a sociedade, sendo por ela totalmente determinada. Enquanto nas teorias não-críticas a educação é tida como autônoma em relação à sociedade, aqui ela está completamente impotente, pois o crítico-reprodutivismo não foi capaz de formular uma proposta pedagógica que colocasse a educação não como mera reprodutora, mas também agente de transformação social. O sucesso das teorias crítico-reprodutivistas está em



desvendar o papel que a escola cumpre na inculcação da ideologia dominante e na formação da mão-de-obra para a produção capitalista. Porém, falham por não apreenderem dialeticamente a relação escola/sociedade, propondo uma relação mecânica na qual a escola apenas reproduziria as relações de dominação presentes na sociedade – daí a denominação *reprodutivista*. As mais conhecidas seriam: Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica, de P. Bourdieu e J.C.Passeron; Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico de Estado, elaborada por Althusser e Teoria da Escola Dualista, de C.Baudelot e R.Establet (Cf. SAVIANI, 1991b: 73; 1993: 27-40; 1994b: 86-88).

O impacto das teorias crítico-reprodutivistas, principalmente a partir de 70, resultou num clima de pessimismo e desânimo entre os educadores; além de promover um certo descrédito em relação à educação escolar: se a escola sempre esteve a serviço da dominação, então uma educação realmente adequada aos interesses das classes populares deveria ser alternativa, paralela e independente do Estado (SAVIANI, 1991b: 73; 1993: 39-40). Ao mesmo tempo que as teorias reprodutivistas ganhavam popularidade, o Estado Militar implantava outras estratégias para atrelar o sistema escolar a seus interesses: a criação das leis 5540/68 e 5692/71, a repressão violenta ao movimento estudantil, a criação das disciplinas *Educação Moral e Cívica* e *Estudo dos Problemas Brasileiros*, de forte cunho ideológico, o sucateamento do ensino público, a privatização do ensino, etc (Cf. CUNHA e GÓES, 1991). Diante deste quadro, muitos educadores



acreditavam que a única possibilidade para uma educação crítica estava nos movimento de educação popular, principalmente de alfabetização de adultos, despontando o nome de Paulo Freire como referência principal.

Utilizando o saber popular trazido pelos educandos, a espontaneidade, o diálogo, a discussão dos problemas sociais, etc; tentava-se realizar uma educação que pudesse corresponder aos interesses políticos das classes trabalhadoras de superação da dominação. Porém, acabava-se enfatizando, e ocupando quase todo o tempo do grupo, a discussão de temas como ideologia, liberdade, conscientização, dominação, etc; e deixava-se de lado a questão da apropriação do saber e a alfabetização. Consequentemente, muitos destes grupos não conseguiram alfabetizar ou transmitir um mínimo de conhecimentos sistematizados, indispensáveis às classes populares na luta contra as relações de dominação. Ao invés de contribuírem à superação destas relações, exerciam uma prática que acabava favorecendo sua perpetuação (Cf. OLIVEIRA e DUARTE, 1987; OLIVEIRA, 1983, 1986 e 1987).

Através desta rápida leitura podemos entender que com a pedagogia tradicional, a Escola Nova, a pedagogia tecnicista e o crítico-reprodutivismo, a ênfase da educação passou da *essência* para a *existência*, e desta última para o *contexto*. Acreditamos que nenhuma destas concepções pode formular uma educação escolar que corresponda aos interesses dos dominados; esta proposta só vai realizar-se a partir de uma concepção dialética escola/sociedade.

A partir de 79 começa a existir um esforço cada vez mais



intenso no sentido de se elaborar uma concepção pedagógica crítica, mas não reprodutivista, buscando sua fundamentação nos quadros do marxismo (SAVIANI, 1991b: 77; 1994b: 91-92). Este esforço consolida-se na concepção *histórico-crítica*, cujo marco inicial é encontrado nos trabalhos de Dermeval Saviani, ainda hoje considerado sua referência principal. A ele unem-se autores como Betty Oliveira, Carlos Roberto Jamil Cury, José Carlos Libâneo, Celestino Alves da Silva Júnior, Newton Duarte, Gaudencio Frigotto, Guiomar Namó de Mello, Neidson Rodrigues, Lilian Anna Wachowicz, Maria Luisa Santos Ribeiro, Paulo Ghiraldelli Junior, Miriam Jorge Warde, entre outros, voltados para o objetivo comum de buscar uma pedagogia crítica, ainda que não necessariamente concordantes em vários aspectos diferentes sobre quais seriam os princípios básicos de tal pedagogia. Também cabe assinalar que alguns desses autores, em momentos posteriores, abandonaram a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, passando a defender outras perspectivas políticas, filosóficas, ideológicas e educacionais, como é o caso de Guiomar Namó de Mello e Paulo Ghiraldelli Junior.

A fundamentação marxista da pedagogia histórico-crítica permite compreender a natureza contraditória, dialética e não-mecânica das relações escola/sociedade. A contradição da educação não foi compreendida pelos críticos-reprodutivistas; por este motivo só puderam perceber na escola seu papel na reprodução das relações de dominação, não entendendo que a transformação também podia ocorrer na sala de aula:

A contradição como realidade e expressão da realidade é capaz de indicar à educação não apenas seu momento de integração no projeto de dominação, exercido pela

ação e política existentes, mas também seu momento possível de negação e resistência. (CURY, 1995: 121)

A própria classe dominante já reconhecia na educação escolar seu potencial de contestação, crítica e oposição à ordem constituída; mas, como vimos, não podia negar a instrução escolar, necessária à consolidação do capitalismo. Também podemos constatar na realidade educacional brasileira a resistência do Estado em atender às pressões populares no sentido de expansão e melhoria da rede oficial de ensino. Nota-se que as camadas populares sempre tiveram consciência da importância da educação escolar para a vida social (Cf. SAVIANI, 1983: 75).

Ao contrário do crítico-reprodutivismo, que não apresenta nenhuma proposta pedagógica, a pedagogia histórico-crítica reconhece a especificidade da educação escolar, relacionada à transmissão do saber sistematizado, o que a torna imprescindível à nossa sociedade. Também é enfatizada a necessidade de expandir o acesso à escola, oferecendo reais condições de entrada e permanência no sistema; assim como no aprimoramento do ensino destinado às classes populares.

Como as classes dominantes não têm interesses na transformação da escola, mas em sua perpetuação, uma teoria de educação capaz de propor alternativas para sua transformação só será possível se partir da perspectiva das classes dominadas. Esta transformação deverá ocorrer no sentido de contribuir com a democratização da sociedade. É com este objetivo que a pedagogia histórico-crítica busca superar tanto a



Escola Tradicional como a Escola Nova, incorporando os elementos que não fazem parte necessariamente da perspectiva burguesa. Estes elementos são rearticulados a partir da perspectiva proletária, resultando uma concepção de educação essencialmente distinta das anteriores.

A pedagogia histórico-crítica compreende que ao processo político de democratização da sociedade a escola pode contribuir através de sua especificidade pedagógica. Um dos aspectos desta contribuição consiste na instrumentalização das classes populares através da apropriação do saber histórico-social, saber que a burguesia domina e cuja incorporação pelos trabalhadores é imprescindível à luta social (Cf. SAVIANI, 1993: 66).

Na pedagogia histórico-crítica a importância do conteúdo escolar – contribuição da pedagogia tradicional, não está nele mesmo. Não interessa uma apropriação mecânica, estéril, desses conteúdos, desarticulados da experiência de quem aprende – crítica à pedagogia tradicional feita pela Escola Nova. A pedagogia histórico-crítica visa contribuir à formação de agentes sociais críticos e transformadores, através da apropriação dos conteúdos ou instrumentos culturais enquanto elementos ativos de transformação social. A transformação da prática social só poderá ocorrer através de seus sujeitos; portanto, a educação é compreendida como uma atividade mediadora da prática social global (Cf. SAVIANI, 1993: 83).

Recentemente observamos um retorno da noção de educação como redentora da humanidade, compreendida como uma nova



roupagem da *Teoria do Capital Humano*. Os meios de comunicação e o discurso oficial proclamam que o aprimoramento da educação escolar é a única saída para o desenvolvimento social, político e econômico do país. Esta idéia contradiz com o descaso oficial à escola pública, na falta de empenho na democratização e qualidade do ensino. É interessante notar que esta idéia vem sendo popularizada no momento em que o capitalismo internacional atinge elevados patamares de competitividade e dominação; e quando as forças dominantes esforçam-se em abolir conquistas democráticas importantes, como as leis trabalhistas, por exemplo. Também observamos políticas públicas de saúde, educação, segurança, energia, habitação e previdência sendo levadas para o sucateamento e privatização. A educação escolar volta a ocupar o lugar de destaque na transformação e desenvolvimento da sociedade em uma nova fase de redistribuição da renda em benefício dos mais ricos; e reestruturação da produção, acarretando desemprego e miséria em escala mundial.

Entendemos que o acesso à educação de qualidade é um dos bens que, assim como alimentação, moradia, saúde, lazer, etc, são distribuídos na sociedade capitalista tendo em vista a posição social e a manutenção dos privilégios das classes dominantes. Ao contrário do que vem sendo apregoado, não será uma educação de qualidade que irá garantir o desenvolvimento da sociedade; mas apenas quando a sociedade reestruturar-se em relações sociais mais igualitárias, a educação escolar de qualidade será, de fato, um direito de toda a população, e não apenas um privilégio das camadas mais ricas. Porém, esta compreensão não



desobriga os educadores críticos de, nos limites do trabalho pedagógico, garantir a apropriação de elementos essenciais do desenvolvimento cultural humano a que todos têm direito; e de utilizar a educação escolar como uma das instâncias sociais capaz de efetivar transformações na sociedade em direção a sua democratização.

Em 1994 cerca de 600 educadores reuniram-se para discutir, conhecer e contribuir ao desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, como também prestar um reconhecimento a Dermeval Saviani por seu trabalho como teórico radical e batalhador incansável da educação brasileira (Cf. SILVA JUNIOR, 1994). Nesta ocasião também foram discutidos alguns desafios teóricos colocados à concepção histórico-crítica. SAVIANI (1994a: 243-244) comenta as duas direções que sintetizam estes desafios:

uma implicaria desenvolver aspectos da teoria que ainda requerem maiores desenvolvimentos; a outra direção seria sistematizar, explicitar aspectos que a teoria já contém, já inclusive elaborou, mas ainda não deu a eles uma forma sistematizada, articulada em termos de uma formulação orgânica, ampla, totalizante e coerente (...) Um deles diz respeito, por exemplo, ao grau de articulação dos aspectos psicológicos no interior da teoria que está requerendo um grau maior de desenvolvimento e sistematização.

Como discutiremos na segunda parte da pesquisa, o trabalho educativo refere-se à assimilação da humanidade produzida historicamente por cada indivíduo humano. Esta assimilação requer o desenvolvimento de processos psicológicos importantes para realizar-se, como o desenvolvimento das funções intelectuais superiores, o desenvolvimento da abstração, generalização, pensamento teórico,

linguagem, etc. Estes processos não vêm recebendo a devida atenção que merecem, representando uma lacuna que precisa ser preenchida. DUARTE (Cf. 1993: 11) comenta que o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica foi mais lento que o esperado, possibilitando inclusive o avanço do construtivismo. Acreditamos que um dos fatores que possibilitou este avanço foi justamente a falta de uma discussão maior dos aspectos psicológicos na teoria histórico-crítica. Esperamos que esta pesquisa contribua à superação deste hiato.

1.2. FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Não é nossa finalidade, neste item, discutir todas as influências que a pedagogia histórico-crítica recebeu da filosofia marxista, o que evidentemente ultrapassaria os limites deste trabalho; mas apenas comentar alguns aspectos importantes desta fundamentação. A principal dificuldade desta discussão é a ausência de trabalhos específicos neste tema. O artigo de OLIVEIRA (1994) é bastante significativo, apesar de restrito ao pensamento de Dermeval Saviani, não analisando o conjunto das obras da pedagogia histórico-crítica. Porém, acreditamos que os comentários da autora sobre a obra de Saviani também podem estender-se aos demais autores desta teoria. Procuramos compreender esta fundamentação através de alguns trabalhos, dos quais fazemos algumas



observações. A primeira refere-se à amplitude dos autores que contribuem à fundamentação filosófica da pedagogia histórico-crítica. Tendo como referência fundamental o pensamento de Karl Marx, esta teoria também utiliza discussões de autores como Antonio Gramsci, Agnes Heller, Gyorgy Márkus, Karel Kosik e outros.

Neste item discutiremos alguns aspectos importantes das contribuições do materialismo dialético e histórico à pedagogia histórico-crítica. Estas contribuições referem-se, basicamente, à *relação dialética escola/sociedade*, da qual deriva-se a compreensão da *educação escolar e seu papel na transformação da sociedade*; e, finalmente, a *concepção histórico-social de ser humano* (Cf. OLIVEIRA, 1994).

No item anterior comentamos que a pedagogia histórico-crítica é resultado do esforço de alguns educadores brasileiros em compreender dialeticamente a educação escolar. Este esforço por uma pedagogia marxista também pode ser encontrado em outros países, como por Snyders na França, Manacorda e Gramsci na Itália, Suchodolski na Polônia, Marakenko e Pistrak na União Soviética. Estes autores também tiveram influência na elaboração da concepção histórico-crítica, mas não discutiremos cada autor e sua contribuição: serão citados apenas quando puderem contribuir com o debate.

Já discutimos que, no desenvolvimento das teorias pedagógicas, a ênfase passou da essência à existência e desta última para o contexto. Também vimos que nenhuma daquelas teorias podia corresponder às expectativas das classes dominadas relacionadas à



socialização do saber e democratização da sociedade, enquanto enfatizavam um ou outro aspecto da atividade pedagógica, não procurando incorporá-los dialeticamente. Acreditamos que isso só vai ocorrer numa pedagogia dialética, que incorpore criticamente a essência, a existência e o contexto social, político e econômico, no qual ocorre a prática pedagógica, em uma perspectiva histórica.

Fundamentalmente, a dialética é entendida como “teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico” (SAVIANI, 1994b: 110). Marx e Engels incorporam e superam a dialética de Hegel e o materialismo de Feuerbach, contrapondo-se ao idealismo do primeiro e ao caráter abstrato e a-histórico do materialismo do segundo, construindo assim a concepção materialista histórica e dialética. Afinal, o que a dialética deu à pedagogia histórico-crítica?

Em MARX (1987: 16) encontramos uma síntese do método dialético:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Enquanto outras metodologias identificam a essência do fenômeno com sua representação, a dialética busca compreendê-lo em sua concreticidade, em suas múltiplas relações e determinações. A dialética compreende que a *essência* dos fenômenos (o concreto-real) não é

imediatamente percebido ao homem: o que é percebido pelos órgãos dos sentidos é a *aparência* do fenômeno. Portanto, essência e aparência não são idênticas: a essência mostra-se e esconde-se por detrás do fenômeno. Para apreender a essência, a compreensão do *concreto*, é necessária a atividade do pensamento: a abstração como momento de análise, que constitui a mediação para o pensamento alcançar o processo de síntese. É unicamente por este meio que o homem pode atingir a essência dos fenômenos. No processo de abstração, o ponto de partida, o momento inicial, deve ser idêntico ao ponto de chegada ou o resultado do processo. Neste caminho é feita a síntese das várias determinações que concorrem à compreensão, mesmo que provisória, do real¹⁰. Quando retorna, não encontramos mais a aparência, ou a manifestação do fenômenos, mas o concreto-real, nas suas determinações:

O acesso do pensamento ao concreto-real não se dá, portanto, sem a mediação do abstrato. O caminho do pensamento para captar o real na sua concreticidade parte, portanto, da manifestação da realidade aos nossos sentidos, isto é, daquilo que imediatamente nos aparece como real, que é somente o empírico, mas que, para alguns, como no positivismo, é tomado como a realidade mesma; passa pelo momento do abstrato que nos possibilita captar as mediações em suas múltiplas relações, não-perceptíveis pelos sentidos; e chega finalmente ao concreto pensado. É nesse momento em que se apropria do concreto-real, enquanto síntese das múltiplas determinações. (OLIVEIRA, 1994: 123)

A análise das diferentes teorias de educação escolar feita pela pedagogia histórico-crítica é um exemplo de investigação dialética, pois não limita-se a descrever as correntes pedagógicas, mas procura

¹⁰ Provisória porque a realidade é dinâmica: a todo momento são incorporados novos fenômenos. Portanto, a síntese nunca consegue abranger completamente o todo.

entendê-las em seu contexto social, político e econômico, em suas determinações concretas:

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão "Pedagogia Histórico-Crítica" é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 1994b: 111)

Em síntese, através de uma investigação preocupada em compreender a educação escolar no processo histórico, a pedagogia histórico-crítica apreendeu o papel da escola na consolidação e manutenção da sociedade capitalista. Porém, à dialética não importa apenas conhecer a realidade, mas principalmente *transformá-la*. Este é um dos principais pressupostos da filosofia marxista: "Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*." (MARX, 1989: 14; 11ª: tese de Feuerbach). Porém, só podemos mudar a realidade quando compreendemos como nós mesmos a construímos (KOSIK, 1986: 18). Portanto, se o educador crítico pretende estar a serviço das classes populares ele precisa conhecer os pressupostos fundamentais da sociedade capitalista e compreender como sua prática pode contribuir para sua superação ou manutenção.

A educação escolar não está à margem da sociedade, como acreditam as teorias não-críticas; mas também não contribui mecanicamente para a manutenção do sistema capitalista, como propõem as teorias crítico-reprodutivistas. A educação escolar garante a hegemonia



da classe dominante através da mediação dos agentes sociais, reproduzindo as condições fundamentais para a perpetuação das relações sociais de exploração. Para compreender este processo são fundamentais as categorias de *totalidade*, *contradição*, *mediação*, *reprodução* e *hegemonia* (Cf. CURY: 1979, 1981, 1995; OLIVEIRA, 1981).

Compreender a educação na *totalidade* em que faz parte significa considerar os pressupostos econômicos, sociais e políticos que estão na base da sociedade. Estes pressupostos referem-se ao capitalismo e às duas classes antagônicas: os dominantes, proprietários dos meios de produção; e os dominados, que precisam vender sua força de trabalho para garantir a sobrevivência. Para promover a *hegemonia*, ou a aceitação de seu projeto de dominação por toda a sociedade, a classe dominante utiliza a *coerção* (exercida pela sociedade política: exército, prisões, etc), e o *consenso* (através da sociedade civil: família, escola, meios de comunicação, etc).

A escola cumpre duas funções na *reprodução* ou *manutenção* das relações sociais capitalistas. A *função técnica* refere-se à transmissão dos conhecimentos e habilidades mínimas necessárias à formação da mão-de-obra que o capitalista necessita: este é um dos motivos que levou a burguesia a levantar a bandeira pelo ensino público após a Revolução Francesa. Apesar de necessária à produção capitalista, a função técnica da escola também contraria estes interesses: "a educação é 'útil' enquanto busca organizar adequadamente a força de trabalho (...) Mas ela é 'perigosa', quando a escrita e a leitura dão acesso à ampliação



dos horizontes da crítica.” (CURY, 1981: 159). Na educação escolar ocorre a reapropriação dos elementos culturais indispensáveis ao proletariado para superar sua condição de dominado. Há muito tempo a classe dominante sabia disso, o que justifica a preocupação de Adam Smith em limitar a educação das classes trabalhadoras a “doses prudentemente homeopáticas” (SAVIANI, 1994b: 125). A classe dominante recusa-se estender a educação escolar a toda população: quando ocorre expansão do sistema escolar e um avanço qualitativo é sempre resultado de pressões populares.

Ao lado da função técnica desenvolve-se a *função política*: “A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes.” (CURY, 1995: 59). A classe dominante tenta reproduzir a dominação através da coerção e do consenso, buscando garantir a hegemonia de seu projeto para a totalidade social. Em sua função política a educação escolar procura transmitir a ideologia dominante e desarticular a incipiente concepção de classe que os dominados apresentem, desempenhando uma função fundamental na conservação das relações sociais de dominação e, conseqüentemente, da própria sociedade capitalista.

A função política da educação não deve ser compreendida como uma conseqüência mecânica da escola na sociedade capitalista, que não possa ser transformada ou superada. Acreditamos que a principal



limitação das teorias crítico-reprodutivistas foi terem supervalorizado esta função, considerando a transmissão da ideologia dominante pela escola como inevitável. Em relação a esta questão OLIVEIRA (1981: 52-53) comenta:

a ideologia, (...), não é assimilada de modo "puro", mas em aspectos fragmentários justapostos à concepção de mundo já existente, formando o "senso comum". A coexistência das várias concepções de mundo com a Ideologia Dominante dentro da escola (como acontece também nos demais organismos da Sociedade Civil), possibilita pelas suas contradições, a emergência das consciências e, conseqüentemente, a tomada de posição de certos indivíduos ou grupos. Desse modo é que se pode afirmar que a escola é um dos organismos da Sociedade Civil onde são reproduzidas as relações de produção para conservar um determinado tipo de instância econômica existente, mas também onde surgem mecanismos que vão minar as estruturas desta mesma instância.

Os sujeitos do ato pedagógico não recebem passivamente a ideologia dominante. Ao integrarem-se no sistema escolar já apresentam idéias, noções, conceitos, apropriados em outras instância sociais; ou seja, ao entrarem para a escola os educandos já possuem o chamado "senso comum", o qual organiza elementos da ideologia dominante reelaborados, como também elementos trazidos de sua própria classe. Estes elementos estão na essência do senso comum e constituem seu *núcleo básico*. O professor pode desarticular as idéias que vão sendo elaboradas pelos sujeitos, no sentido de uma consciência de classe, articulando-as em torno da ideologia dominante; ou propor uma reorganização destas idéias desarticulando ou neutralizando a ideologia dominante: assim ele estará contribuindo com a construção da *consciência de classe* e transformação da realidade social:



É preciso que exista uma forma de pensar o real que seja um meio de expressão mais adequado da realidade concreta em que se vai atuar. A educação ajuda a elaborar essa forma de pensar que, convertida em mediadora, torna-se valioso instrumento de apoio da transformação social. Em outros termos: a apropriação de um saber revelador torna-se momento de denúncia de um saber dissimulador das contradições e anuncia a possibilidade de novas relações sociais. (CURY, 1995: 66-67)

O conhecimento metódico e sistematizado transmitido pela escola é imprescindível às classes populares na luta social contra a exploração. Quando a escola realiza sua função pedagógica, relacionada à socialização do saber, ela está concretizando sua função política: ao instrumentalizar as classes populares a prática pedagógica também está contribuindo para que ocorram mudanças na prática social dos educandos. Como trata-se de uma sociedade dividida em classes com interesses opostos, estas mudanças têm sempre um significado político: para a superação ou manutenção das estruturas sociais de dominação.

Portanto, a prática pedagógica é, *em si mesma*, uma ação política. Esta ação política resulta de sua especificidade pedagógica, relacionada à transmissão/assimilação do saber. Mas não é suficiente. De ação política *em-si* é preciso que torne-se também uma ação política *para-si*¹¹. Isto ocorre quando a prática educativa é planejada e realizada em função dos fins a que se dirige, relacionados à construção de uma nova sociedade: “é preciso que todo o processo de produção da ação especificamente pedagógica seja questionado em função do objetivo ao

¹¹ A categoria *em-si* representa uma identificação espontânea, não refletida; o *para-si* refere-se a uma relação consciente.



qual ela serve, de modo a reelaborá-la, tendo em vista o mais intencionalmente possível aquela dimensão política que lhe é intrínseca.” (OLIVEIRA e DUARTE, 1987: 37).

O saber socializado pela escola pode servir tanto à transformação ou à perpetuação das estruturas vigentes. Mesmo quando o processo de transmissão/assimilação do saber é eficientemente realizado, a função política da educação só estará efetivando-se na maneira pela qual a atividade pedagógica é realizada, na forma em que o conteúdo está sendo transmitido/assimilado. Em síntese, a escola tem uma função política, especificamente pedagógica, que realiza-se através da relação conteúdo/forma do processo de transmissão/assimilação do saber escolar.

Na pedagogia histórico-crítica a questão da assimilação do conhecimento sistematizado é compreendida não apenas a partir de sua importância na superação das relações de dominação. A educação também é responsável pela aquisição dos elementos fundamentais à constituição da humanidade por cada indivíduo, mas esta humanidade não é compreendida da mesma forma que a pedagogia tradicional: a aquisição de uma essência humana imutável, universal e a-histórica. O conceito de ser humano na pedagogia histórico-crítica deriva-se de concepções marxistas: o ser humano possui uma essência, mas esta é compreendida como os resultados da atividade humana social e histórica. Nesta concepção entende-se que o homem está em permanente construção, identificando-se com os resultados mais humanizadores da história. É fundamental reconhecer que esta construção é permeada por relações sociais contraditórias de dominação e



exploração: o ser humano torna-se cada vez mais rico e livre através do empobrecimento e alienação da grande maioria dos seres humanos. A concepção histórico-social de ser humano será objeto de discussão na segunda parte deste trabalho.



CAPÍTULO 2

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A simples tentativa de abordar a alma cientificamente, o esforço do livre pensamento para compreender a mente, por mais que isso tenha sido obscurecido e paralisado pela mitologia...é onde reside todo futuro caminho da psicologia, visto que a ciência é o caminho da verdade, embora avance por erros. E esse é o caminho de nossa ciência também, lutando, superando os erros, as dificuldades improváveis e uma luta desumana contra preconceitos milenares. Não queremos ser Ivans que não se lembram de suas origens; não sofremos de mania de grandeza, achando que a história começou conosco; não queremos que a história nos dê um nome limpo e sem brilho: queremos um nome sobre o qual a poeira dos séculos tenha se assentado. Aí vemos nosso direito histórico, uma indicação de nosso papel histórico, e nossa aspiração de fazer da psicologia uma ciência. Precisamos nos ver no contexto e em relação àquilo que nos precedeu; baseamo-nos nisso até mesmo quando o negamos.

Liev Semionovich Vygotsky



Buscar os elementos que permitem uma compreensão, mesmo superficial, da psicologia histórico-cultural, não é tarefa fácil¹². Esta dificuldade é explicada por dois fatores. O primeiro refere-se ao tempo que esta teoria demorou para chegar até nós. Mais de 70 anos passados desde o aparecimento oficial de Vygotsky na psicologia soviética, os educadores e psicólogos ainda não têm um acesso adequado às suas obras e de outros membros desta teoria. Poucas publicações foram traduzidas para o português e algumas não tiveram uma tradução adequada. O isolamento da União Soviética em relação aos países capitalistas após 1917, principalmente durante os anos da Guerra Fria; a distância decorrente da língua; o período de clandestinidade que a psicologia histórico-cultural atravessou na própria União Soviética; são alguns elementos que podem indicar porque esta teoria está popularizando-se no Brasil apenas depois de tanto tempo.

No segundo fator, a falta de uma compreensão adequada dos fundamentos filosóficos e metodológicos da psicologia histórico-cultural pode levar a conclusões equivocadas. Em nenhuma outra teoria psicológica estes fundamentos foram tão explorados ou estiveram tão explícitos; porém, contraditoriamente, estes fundamentos são freqüentemente ignorados dentre aqueles que buscam compreender a

¹² Na elaboração deste capítulo relacionamos informações trazidas por diversos autores em diferentes momentos: DAVYDOV e ZINCHENKO (1995), LEONTIEV (1996), LURIA (1993 e 1994b), RIVIÉRE (1985), SHUARE (1990), SIRGADO (1990) e WERTSCH (1988). Nota-se que encontramos algumas informações conflitantes entre os autores, mas nos deteremos apenas no que parece ser consenso na bibliografia pesquisada.



psicologia histórico-cultural.

Com a finalidade de contextualizar o desenvolvimento da teoria histórico-cultural, antes de discutir alguns de seus principais pressupostos, no primeiro item deste capítulo tentaremos compreender seu desdobramento no cenário histórico da União Soviética – da acolhida eufórica à clandestinidade e reabilitação. O segundo item deste capítulo é dedicado a superar uma concepção superficial da psicologia histórico-cultural, discutindo suas bases filosófica e metodológica, representadas pela filosofia marxista.

Antes de iniciar a discussão é necessária outra observação: psicologia histórico-cultural não é sinônimo de psicologia soviética. Outras teorias também estão sendo desenvolvidas, como as linhas de investigação iniciadas por Rubinstein, Uznadze, Anániev e outros importantes psicólogos soviéticos; porém, a teoria histórico-cultural é a mais conhecida e discutida no exterior.

2.1. BREVE RETROSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A leitura que fazemos da psicologia histórico-cultural está de acordo com aquela proposta por DUARTE (1996: 75-106). Em primeiro lugar, estamos interessados não apenas nas idéias de Vygotsky, mas também na leitura de outros autores que também contribuem à teoria histórico-cultural, como Luria, Leontiev, Davidov, Elkonin, Zinchenko e



outros. Acreditamos que estes autores não realizaram trabalhos isolados, mas fazem parte de um todo preocupado em desenvolver a concepção histórico-cultural de psicologia. São poucos os pesquisadores que também ocupam-se com outros membros da escola de Vygotsky: a maioria interessa-se somente por este autor. Acreditamos que um estudo dos demais autores dessa escola é fundamental para complementar as idéias de Vygotsky; e também por terem esses autores investigado questões fundamentais que não podem ser deixadas de lado. Em segundo lugar, concordamos com a crítica sobre o modo como Vygotsky e outros autores vêm sendo discutidos e popularizados no Brasil. O primeiro aspecto desta crítica refere-se às limitações das edições dos trabalhos de Vygotsky em português, como *A Formação Social da Mente* (1991) e *Pensamento e Linguagem* (1989), pois não se tratam de traduções literais, mas sim obras reescritas pelos tradutores, nas quais foram suprimidas a fundamentação marxista do autor e boa parte dos escritos originais. Esta é uma observação importante, já que refere-se às duas obras mais populares do autor no Brasil.

Outra questão fundamental a ser considerada, ao iniciar uma leitura da escola de Vygotsky, é compreender sua fundamentação filosófica, baseada na teoria marxista: “As pessoas não precisam ser marxistas para ler Vigotski, mas é muito pouco provável que se possa entender Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, de sua concepção do homem como um ser histórico.” (DUARTE, 1996: 79). Isso se justifica no fato da psicologia de Vygotsky



constituir a tentativa de aplicação do método marxista ao estudo dos problemas da psicologia. Porém, esta fundamentação está pouco explícita nas duas edições de Vygotsky em português, citadas acima, mas encontra-se bastante desenvolvida nas recentes publicações em língua portuguesa (VIGOTSKI, 1996¹³, VYGOTSKY e LURIA, 1996), e em edições ainda pouco conhecidas, como VYGOTSKI, 1993 e 1995; DAVÍDOV e SHUARE, 1987; LEONTIEV, 1978a, 1978b; LURIA, 1991; SHUARE, 1990, e outras. No segundo item discutimos as bases desta fundamentação filosófica e as possibilidades que a metodologia dialética abre para a investigação psicológica.

Ao discutir alguns momentos do desenvolvimento da psicologia histórico-cultural, percebemos que seu surgimento e evolução estão indissociavelmente ligados à própria história da União Soviética. Recém-saída do czarismo, a Rússia torna-se foco de profundas transformações que, após a revolução de outubro de 1917, consolidariam o nascimento da primeira sociedade socialista e a formação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Uma das importantes conseqüências da revolução foi um impulso eufórico para o desenvolvimento de certas tendências já existentes nas ciências e nas artes. A nova política elege o marxismo-leninismo como doutrina oficial, fato que traz repercussões nas diversas ciências, mas é fundamental às ciências humanas. A nova sociedade coloca novos problemas às ciências, que

¹³ A obra "Teoria e Método em Psicologia" é uma tradução incompleta – faltam quatro artigos – do primeiro dos cinco volumes de "Obras Escogidas", publicado em russo em 1982, e em espanhol em 1991. Até o momento, nenhum outro volume da coleção havia sido publicado em português.



precisam de respostas da teoria e da atuação dos profissionais de campo. Após a guerra civil (1918-1920), o país vive o clima de otimismo gerado pela Nova Política Econômica (NEP); e o entusiasmo de cientistas, pesquisadores e profissionais de campo em construir um saber que pudesse dar respostas aos problemas concretos que o país enfrentava. Especificamente em relação à ciência psicológica, a revolução não apenas deu significativo apoio material à pesquisa, mas principalmente determinou o estudo do social na compreensão do ser humano, dando o impulso decisivo à construção da psicologia marxista.

Nas primeiras décadas deste século várias correntes disputavam a hegemonia no cenário da psicologia mundial: a introspeccionista (análise dos elementos da consciência, representada por Wundt); a gestáltica (análise holística dos fenômenos psíquicos, com Wertheimer, Kofka, Köhler); o funcionalismo (estudo das funções conscientes, com William James, Dewey, Angell e outros); o behaviorismo (estudo do comportamento através do esquema estímulo-resposta, com John Watson e outros); a psicanálise de Sigmund Freud (foco nos processos inconscientes) e a escola de Würzburg (preocupada em descrever e estudar o pensamento), dentre outras (Cf. SIRGADO, 1990; SHUARE, 1990; WERTHEIMER, 1970).

A principal polêmica estava na oposição entre o idealismo e o materialismo mecanicista, tendências que polarizavam todas as correntes e teorias da época. A psicologia soviética também partilhava a mesma situação: contra as teorias idealistas dominantes procurava-se



construir uma psicologia materialista, mas ainda nos moldes do materialismo mecanicista ou vulgar. Entre os principais representantes desta linha estavam M.Ya.Básov (1892-1931), P.P. Blonski (1884-1941) e K.N.Kornilov (1879-1957). Vygotsky soube utilizar criativamente estas idéias, reconstruindo-as a partir de uma sólida compreensão do marxismo.

Os acontecimentos do I Congresso de Psiconeurologia¹⁴, realizado em Moscou entre 10 e 15 de janeiro de 1923, ilustram a situação da psicologia naquele momento. O pronunciamento de Kornilov, "Psicologia e Marxismo", representou o esforço por uma teoria materialista; mas bate de frente com os defensores da psicologia idealista e subjetiva, liderados por Chelpanov. Kornilov defende duas importantes teses derivadas do marxismo: o psiquismo humano é produto da matéria altamente desenvolvida; e reflexo da realidade objetiva, existente de forma independente na consciência (SHUARE, 1990: 40-41).

Logo após o congresso inicia-se um acirrado debate entre os representantes da psicologia tradicional, idealista, e os defensores de uma teoria marxista. O desfecho ocorreu em novembro do mesmo ano, quando o Conselho Científico Estatal destitui Chelpanov da direção do Instituto de Psicologia, integrado à Universidade de Moscou – instituto do qual foi um dos fundadores; e entrega o cargo a Kornilov, seu antigo discípulo. Sob nova direção, o Instituto passa por grande reformulação, com a saída de psicólogos idealistas e a chegada de novos colaboradores – entre eles estavam Luria e Leontiev. Começava-se a desenvolver a

¹⁴ Este título englobava a psicologia, neurologia, fisiologia e outras ciências na época.



psicologia aplicada, novas possibilidades de investigação são abertas com a adoção do enfoque marxista. Porém, a adoção da filosofia marxista não significava que todos os problemas da nova psicologia estavam resolvidos, pois algumas batalhas deveriam ser travadas:

- naquele momento era urgente a construção de uma *psicologia prática*, oposta ao academicismo predominante, preocupada com os problemas enfrentados pelo país: as terríveis consequências da guerra, o analfabetismo, a construção de uma nova organização do trabalho, etc;

- era preciso *superar* criticamente o idealismo e não apenas *negá-lo*, o que exigia a construção de uma sólida teoria materialista;

- para que esta teoria fosse possível, também era preciso superar o *mecanicismo*, que foi a primeira configuração conhecida pelos psicólogos que buscavam uma orientação materialista;

- por fim, superar a redução da psicologia à fisiologia, de orientação científico-natural, considerada a base suficiente para a psicologia materialista¹⁵.

O II Congresso de Psiconeurologia, realizado entre 3 e 10 de janeiro de 1924 em Leningrado, também trouxe surpresas. Nele ocorreu o aparecimento oficial de Vygotsky na psicologia soviética. Vygotsky fez três pronunciamentos, destacando-se “Os Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos” (In VIGOTSKI, 1996: 3-31). O impacto

¹⁵ Esta tese era defendida por I.M. Sechenov (1829-1905), o fundador da escola fisiológica soviética (SHUARE, 1990: 43).



desta fala foi explosivo. Logo em seguida é convidado a integrar o grupo de pesquisa liderado por Kornilov, no Instituto de Psicologia. No mesmo ano transfere-se de Gomel para Moscou, iniciando a curta mas incrivelmente produtiva carreira na investigação psicológica, interrompida bruscamente por sua morte em 1934.

Liev Semiónovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, na Bielo-Rússia¹⁶. Filho de um funcionário de escritório, soube tirar proveito da sólida formação inicial, o que lhe permitiu superar as restrições oficiais da Rússia czarista impostas ao acesso de judeus na universidade. Em 1913 matricula-se em Medicina, na Universidade de Moscou, mas logo transfere-se para o curso de Direito. Simultaneamente faz cursos de História e Filologia na Universidade Popular A.L.Shaniavski, um centro de ensino não-oficial. Em 1917, com o término dos estudos, volta para Gomel, onde começa a lecionar literatura e psicologia. Também lecionou estética e história da arte em um conservatório, ao mesmo tempo que realizava conferências de literatura e ciências. Fundou um laboratório de psicologia na escola de formação de professores. Ávido leitor, desenvolveu especial interesse por literatura e teatro – foi excelente crítico teatral. Ainda em Gomel atuou em história, economia, política e filosofia: conhecia profundamente a filosofia de Karl Marx e Spinoza; este último seu pensador preferido (Cf. SHUARE, 1990; LEONTIEV, 1996; LURIA, 1993 e 1994b; WERTSCH, 1988).

Ao iniciar sua brilhante carreira na psicologia em 1924,

¹⁶ No antigo calendário, utilizado até 1918, a data seria 5 de novembro.



quando volta para Moscou¹⁷, Vygotsky tinha como finalidades principais: comprometido com a imensa tarefa de construção da primeira nação socialista, sentia a necessidade de reformular a psicologia desde uma perspectiva marxista, desenvolver formas concretas para resolver problemas urgentes como o analfabetismo massivo, as diferenças culturais entre os povos da nascente União Soviética; e criar serviços especializados, até então inexistentes, para os deficientes mentais e incapacitados (Cf. WERTSCH, 1988: 28-29).

Entre 1924 e 1934 Vygotsky trabalha avidamente: lecionou em Moscou e Leningrado, fundou o Instituto Científico de Investigação de Defectologia¹⁸ da Academia de Ciências Pedagógicas, trabalhou na organização de laboratórios de psicologia experimental, dirigiu inúmeros trabalhos de investigação empírica, viajou exaustivamente para lecionar e dar palestras, escreveu mais de 180 trabalhos...tudo isso em meio às crises freqüentes de tuberculose, doença que finalmente veio a derrotá-lo na madrugada de 11 de junho de 1934.

Entre 1925 e 1927 Vygotsky preocupa-se principalmente em estruturar as bases teórica e metodológica da psicologia marxista (Cf.

¹⁷ Para LEONTIEV (1996), a transição de Vygotsky à psicologia foi causada por questionamentos enquanto escrevia o importante trabalho "Psicologia da Arte". Para LURIA (1993), Vygotsky começou a interessar-se pelo trabalho de psicólogos acadêmicos devido o interesse por problemas congênitos de crianças que ele encontrou quando lecionava na escola de formação de professores em Gomel. Porém, o que importa ressaltar, é que quando Vygotsky passa a interessar-se pela psicologia teórica, já havia atingido um elevado nível de cultura humanística, especialmente filosófica, que o possibilitaria avaliar o desenvolvimento da ciência psicológica até então e desenvolver o paradigma histórico-cultural.

¹⁸ Este era o termo utilizado para definir o estudo das incapacidades físicas e mentais.



LEONTIEV, 1996: 437). Deste período destacam-se: “A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento” e “O Significado Histórico da Crise da Psicologia. Uma Investigação Metodológica.” (In VIGOTSKI, 1996). Através de análises rigorosas das diversas correntes e autores da psicologia mundial, Vygotsky lança as bases para a construção de uma psicologia verdadeiramente marxista. Inicia-se uma fase revolucionária para a psicologia soviética, em cujo centro estavam três jovens e talentosos psicólogos: o líder Vygotsky, Luria e Leontiev, grupo que passou a ser conhecido por “troica”¹⁹. Posteriormente outros investigadores unem-se ao grupo original: Bozhovich, Levina, Morozova, Slavina e Zaporozhets. Começava-se a destruir velhos pressupostos e a formular novas e promissoras investigações em praticamente todas as áreas da psicologia. Apesar desta pesquisa referir-se a apenas alguns aspectos da psicologia histórico-cultural, relacionados com desenvolvimento psicológico e educação, esta teoria desenvolveu inúmeras áreas da psicologia, como defectologia, psicologia comparativa ou animal, psicolinguística, psicofisiologia, paidologia²⁰, psicologia infantil, psicologia social, psicopatologia, etnopsicologia; e criou ramos inteiros, como a neuropsicologia e a psicologia da arte.

Alguns elementos importantes foram propostos por

¹⁹ Tipo de trenó russo puxado por três cavalos. Esta comparação parece significar que os três pesquisadores eram os principais impulsores da nova psicologia.

²⁰ Termo equivalente à nossa psicologia da educação.



pesquisadores da primeira fase de desenvolvimento da psicologia soviética após 1917: a importância da atividade e do método genético, proposta por Básov; a defesa do marxismo como fundamento filosófico da psicologia, por Blonski e Kornilov; as importantes conquistas da fisiologia feitas por I.M.Setchenov (1829-1905), I.P.Pavlov (1849-1936) e A.A.Ujtomski (1875-1942), e da reflexologia de U.M.Béjterev (1857-1927). Com Vygotsky estes elementos foram reconstruídos e organizados em uma nova teoria: ele não poderia sozinho, construir toda uma concepção de psicologia, mas suas idéias contagiaram um sem-número de pesquisadores e continuam sendo a referência principal da psicologia histórico-cultural.

Até uma história bastante recente, podemos observar que a psicologia ocidental desenvolveu-se com pouca influência da psicologia soviética; talvez com exceção do impacto da teoria dos reflexos condicionados de Pavlov e das pesquisas de Setchenov e Bejterev. Em contrapartida, os psicólogos soviéticos sempre estiveram muito interessados no que ocorria fora de suas fronteiras. Vygotsky traduziu para o russo e popularizou obras de importantes autores da psicologia mundial do início do século, como Thordike, Köhler, Koffka, Bühler e Piaget²¹.

Neste momento é importante comentar um acontecimento de graves conseqüências à cultura soviética que foi o período stalinista. As conquistas objetivas em muitos campos científicos, inclusive da

²¹ É interessante notar que Jean Piaget (1896-1980) conheceu o trabalho de Vygotsky, "Pensamento e Linguagem", 25 anos após sua publicação (Cf.PIAGET, 1990: 69). Neste trabalho Vygotsky faz algumas reflexões das idéias do psicólogo suíço.



psicologia; as profundas discussões dos anos 23 e 24; a fecunda utilização da filosofia marxista...muitos avanços perderam-se durante a ditadura de Stálin. A repressão e a doutrina ideológica deste período significaram a “ilegalidade da teoria histórico-cultural de Vigotski, a violação do princípio vital de liberdade nas buscas científicas e, em consequência, o atraso e a deformação da ciência psicológica”. (SHUARE, 1990: 88).

Entre 1936 e 1954, período de sua ilegalidade, a psicologia histórico-cultural passa por uma fase de retrocesso nas mãos da censura: as leituras rigorosas do marxismo são substituídas por simplificações grosseiras, a teoria passa por sérias deformações, são destruídos ramos inteiros, como a paidologia, a psicologia social e a psicometria. Pesquisadores são severamente criticados e até perseguidos: Kornilov perde a direção do Instituto de Psicologia em 1931, porém reassume-o após o stalinismo; Vygotsky torna-se o alvo principal da censura: é duramente criticado e suas idéias são gravemente distorcidas; Luria é impedido de continuar a famosa pesquisa na Ásia Central. Apesar destes lamentáveis acontecimentos, e ainda com a morte prematura de Vygotsky, muitas investigações são realizadas. A psicologia histórico-cultural só voltou a ser oficialmente aceita após a morte de Stálin, em 1953, quando inicia seu período de reabilitação.

Muitas das idéias delineadas por Vygotsky continuaram a ser desenvolvidas. Um dos mais conhecidos psicólogos soviéticos, Alexander Romanovich Luria (1902-1977), construiu importantes concepções: desenvolveu a questão do pensamento e linguagem a partir das



idéias de Vygotsky; realizou grandes avanços na neuropsicologia e neurolingüística - é considerado pioneiro nestas duas áreas; coordenou a expedição ao Uzbequistão e Kirghizia entre 1931 e 1932, investigando as diferenças culturais do pensamento²² (Cf. LURIA, 1994a), e muitos outros trabalhos. O interesse pelas funções do sistema nervoso central levou Luria e Vygotsky a ingressarem na Faculdade de Medicina em 1930, curso que Luria já havia iniciado mas trocou-o pela psicologia em 1923, quando começa a trabalhar no Instituto de Psicologia.

Alexis Nikolaiev Leontiev (1903-1979) produziu um vasto conhecimento a partir de sólidas análises marxistas: trabalhou em problemas como a atividade humana, a personalidade, desenvolveu uma teoria do psiquismo humano, investigou as relações entre a atividade e o reflexo psíquico, a importância da apropriação dos elementos culturais através da educação e muitas outras pesquisas. Seu reconhecimento na psicologia mundial ocorreu em 1968, ao receber o título *doutor honoris causa* pela Universidade de Paris.

Novamente na história da psicologia soviética, configura-se outra drástica situação a exigir respostas urgentes: a 2ª Guerra Mundial. Leontiev e Luria tiveram a oportunidade de realizar importantes pesquisas quando trabalharam com feridos de guerra. Junto com Zaporozhets, Leontiev trabalha na recuperação de feridos nos membros superiores, aprofundando a investigação do movimento. Luria investigou a recuperação de lesões cerebrais, a partir da teoria dos *sistemas*

²² Enfermo, Vygotsky não pode viajar, mas ajudou a planejar a expedição e discutir os resultados da pesquisa.



funcionais, criada por Vygotsky. Estas investigações representaram a pedra fundamental na construção da *neuropsicologia*, disciplina que investiga a realização dos processos psicológicos complexos pelos sistemas cerebrais individuais²³. É deste período o estudo do soldado Zasetski, gravemente ferido na Batalha de Smolenski em 1943, paciente de Luria por muitos anos (Cf. LURIA, 1973).

Com o término da guerra a psicologia soviética ganha um novo impulso: vários institutos de pesquisa são criados e, depois de um intervalo de dez anos, voltam a funcionar cursos para a formação de psicólogos. Este curto período de florescimento é interrompido por outra terrível vaga ideológica, que procurou sufocar abordagens criativas e sérias na psicologia²⁴. Em troca é escolhida uma formulação vulgarizada e simplificada da teoria fisiológica de Pavlov, como a única saída “correta e definitiva” para o problema das relações entre o cérebro e a psique: relação crucial para a psicologia (Cf. SHUARE, 1990: 154-164).

Após a morte de Stálin, em 1953, o país passaria por um período de degelo, processo que influenciaria também a psicologia. Os anos 60 e 70 são marcados por um período de recuperação da ciência, com novas investigações, a abertura de novos cursos e a retomada de várias linhas de pesquisa. A psicologia tenta recuperar-se das perdas sofridas, resgatando da clandestinidade o enorme saber prático e teórico desenvolvido pela psicologia histórico-cultural – o alvo preferido dos

²³ Em um de seus últimos trabalhos, Luria sintetizou o desenvolvimento desta disciplina até aquele momento (LURIA, 1981).

²⁴ Neste período é grosseiramente criticado e proibido o brilhante trabalho de RUBINSTEIN (1967), “Princípios de Psicologia Geral”.



defensores do sistema autoritário.

Uma segunda geração de psicólogos soviéticos, dedicada a dar continuidade às idéias de Vygotsky, é representada por importantes pesquisadores como P.Ya.Galperin (1902-1988), responsável pelo *método de formação por etapas das ações mentais*; D.B.Elkonin (1904-1984), que juntamente com Leontiev, desenvolveu a concepção de *periodização do desenvolvimento psíquico infantil*, a partir da idéia de “atividade dominante”; e A.V.Zaporozhets (1905-1981), responsável por importantes trabalhos sobre o desenvolvimento infantil, as ações psíquicas e a personalidade.

Estas pesquisas vêm sendo utilizadas por pesquisadores preocupados com o desenvolvimento psicológico e a educação, como V.Davídov, N.F.Talízina, V.I.Slobodchikov e outros. O trabalho destes pesquisadores deve ser entendido no contexto das mudanças sociais, políticas e econômicas que tiveram lugar durante o governo Gorbachev, sob a denominação de *Perestroika*. Neste período ocorreram as discussões para uma profunda reformulação escolar, geral e profissional, que pudesse dar conta das novas exigências colocadas pelo avançado nível de desenvolvimento da produção, da ciência e da técnica:

Em abril de 1984 o Soviet Supremo da URSS aprovou *Orientações fundamentais da reforma da escola de ensino geral e profissional*. A reforma pretende elevar o trabalho da escola a um nível qualitativamente novo, eliminar as diferenças que existem em sua atividade, assegurar nos estudantes o profundo domínio das bases das ciências. A reforma permitirá melhorar o ensino e a educação das jovens gerações, contribuindo ao progresso econômico, sociopolítico e espiritual da sociedade soviética. (TALÍZINA, 1988: 5; grifos no original).



A educação escolar na URSS passou por três períodos fundamentais de reforma e estruturação após a revolução de 1917: a universalização do ensino básico de 8 anos no final da década de 50; mais tarde, a universalização do ensino médio-profissionalizante; e, em 1984, a reestruturação do ensino a partir de novas bases psicológica e pedagógica, principalmente sobre uma nova concepção científica da relação entre desenvolvimento psicológico e educação escolar (Cf. DAVÍDOV, 1988 e TALÍZINA, 1988). Esta última reforma pretendia refletir o nível de desenvolvimento atingido nas ciências pedagógicas e psicológicas, apoiando-se na concepção histórico-cultural e determinando um novo rumo ao sistema educativo. Se as conseqüências desta reforma tiveram tempo de concretizarem, antes do desmantelamento da URSS entre 1991-92, ainda não sabemos. Nos próximos capítulos discutiremos alguns de seus pressupostos.

Muitas das idéias propostas pela teoria histórico-cultural não foram suficientemente exploradas; porém, seus fundamentos metodológicos ainda constituem uma perspectiva bastante profícua na investigação de muitos problemas. Isto faz com que a psicologia histórico-cultural ainda represente uma abordagem atual e promissora na investigação psicológica.

Apesar de sua turbulenta história e de seu paradigma metodológico revolucionário, a psicologia soviética não logrou superar muitos problemas colocados desde seu surgimento. Ainda conservava-se bastante academicista, contava com um número insuficiente de psicólogos,

e, até recentemente, não podia dedicar-se a inúmeros problemas sociais, como o alcoolismo, o consumo de drogas, a prostituição, etc, pois o Estado autoritário de então recusava-se a admitir sua existência (Cf. SHUARE, 1990). A falta de publicações relacionadas ao desenvolvimento recente da psicologia histórico-cultural, abordando suas últimas investigações e o impacto causado pelo desmantelamento da União Soviética, causa uma lacuna em nossa pesquisa, que esperamos superar nas próximas investigações.

2.2. A PEDRA ANGULAR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Identificando alguns aspectos da fundamentação marxista da psicologia histórico-cultural podemos perceber seu papel na definição do seu objeto, da sua metodologia, e as principais idéias que servem de base para seus pressupostos.

Na época de seu surgimento, a teoria histórico-cultural colocava-se a tarefa de reformar a ciência psicológica sobre uma base rigorosamente marxista. Acreditava-se que esta reforma era a única resposta possível à crise em que encontrava-se a psicologia, relacionada principalmente ao impasse entre os pressupostos idealistas e mecanicistas das principais teorias. Sua fundamentação permitiu a psicologia histórico-cultural realizar uma análise crítica dos pressupostos das principais linhas



de investigação psicológica da época e uma reflexão sobre a história da psicologia até aquele momento.

Muito antes do reconhecimento da psicologia como ciência os homens já buscavam explicações para o comportamento humano e a atividade mental; porém, a filosofia idealista e a religião acabavam obscurecendo as tentativas de se buscar explicações científicas ou causais para aqueles fenômenos: “Por esses motivos o mundo psicológico do homem e sua consciência foram vistos durante séculos como fenômenos de tipo especial, isolados de todos os outros processos naturais”. (LURIA, 1991: 2)

No século XVII Descartes propõe a *teoria dualista*, na qual os fenômenos físicos, inclusive fisiológicos, seriam investigados pela ciência, submetidos às leis da física; ao passo que os fenômenos psíquicos, compreendidos como manifestações do espírito ou alma, seriam do domínio da filosofia (Cf. LURIA, 1991: 2-7). O enfoque dualista gerou duas linhas distintas na psicologia. A *psicologia fisiologista* ocupava-se de processos físicos elementares, como sensação e movimento, analisados através do método objetivo, causal. Dentre outros, esta corrente era representada por H.Ebbinghaus (1856-1909), H.Helmholtz (1821-1894) e G.T.Fechner. A *psicologia descritiva* ou *subjetiva* preocupava-se com as formas psicológicas superiores, como pensamento e memória arbitrária, consideradas manifestações do espírito e estudadas através de descrição subjetiva ou introspecção, por cientistas como W. Wundt (1832-1920) e W. James (1842-1910). Esta linha de investigação ignorava o



comportamento objetivo ou a atividade exterior: comportamento e mente eram considerados duas realidades distintas e independentes. Este período marcou o surgimento da psicologia como ciência e permitiu descobertas valiosas no campo da fisiologia do sistema nervoso; porém, os processos psicológicos superiores continuavam sem explicação, situação que leva a psicologia à estagnação.

Para resolver este impasse vieram as respostas da fisiologia e da reflexologia russas: estudar a interação do homem e seu meio através do experimento de formação do *reflexo condicionado*. Esta abordagem permitiu a investigação de processos simples, elementares, mas era insuficiente na compreensão de processos superiores, complexos, específicos ao homem²⁵. Esta linha foi desenvolvida por autores como Setchenov, Pavlov, Bekhteryev e Ukhtomsky.

Como desdobramento de algumas dessas idéias, a psicologia americana com E.L.Thordike (1874-1949), J.B.Watson (1878-1958), dentre outros, lança as bases para um estudo objetivo da atividade humana e animal, focalizando o comportamento externo, mensurável. Esta linha de investigação está na origem do behaviorismo, e deu à psicologia ocidental a conhecida definição de “ciência do comportamento”.

Criticando a ruptura da psicologia em basicamente duas linhas opostas e conflitantes de investigação, VIGOTSKI (1991: 59-60) comenta:

A principal premissa da reflexologia, a admissão da

²⁵ “Eu parti da tese de que a crise da metodologia começa nos reflexólogos precisamente quando passam dos fundamentos, do elementar e do simples, para uma estrutura superior, para o complexo e sutil”. (VIGOTSKI, 1996: 22)

possibilidade de explicar todo o comportamento do homem sem recorrer a fenômenos subjetivos, ou seja, a psicologia sem psique, representa a outra face do dualismo da psicologia subjetiva, com sua tentativa de estudar uma psique pura, abstrata. Enquanto ali temos a psique sem comportamento, aqui temos o comportamento sem psique e, tanto lá quanto cá, a “psique” e o “comportamento” são interpretados como dois fenômenos distintos.

A saída para este impasse estava na tese marxista de que o psiquismo é resultado da atividade exterior, material; portanto, para estudar a consciência humana era necessário compreender como a atividade exterior transformava-se em interior. Em suas investigações Vygotsky encontrou no *significado da palavra* a peça que faltava entre o exterior e o interior, e passou a estudar o processo de formação dos conceitos (Cf. LEONTIEV, 1978a:79; TALÍZINA, 1988:15-28; SHUARE, 1990: 77-85). Mais tarde, Leontiev argumenta que Vygotsky partiu da tese correta da unidade entre o psiquismo e a atividade, mas o estudo do significado da palavra não representa a relação do sujeito com o mundo e também não constitui a principal premissa para o desenvolvimento psicológico. O significado da palavra, despido da atividade social, da relação prática do sujeito com o mundo, perde todo seu conteúdo. Portanto, o objeto da psicologia não seria o significado da palavra, mas a *atividade consciente*, específica ao homem, que realiza a mediação do indivíduo com seu meio²⁶. A partir do estudo da estrutura da atividade, Leontiev encontra os pressupostos da transformação da atividade exterior

²⁶ “O objeto da psicologia já não era, desta maneira, a psiquê, mas a atividade feita consciência, cujos elementos estruturais podem intervir tanto em sua forma externa, material, como na interna, psíquica.” (TALÍZINA, 1988: 27).



em interior e as premissas necessárias a compreensão do desenvolvimento psicológico (Cf. LEONTIEV, 1978a e 1978b). Compreendemos que os trabalhos de Leontiev, Luria, Elkonin, Zinchenko, etc, representam um novo estágio no desenvolvimento da psicologia histórico-cultural, também conhecida como “psicologia da atividade”. Esta compreensão também é dividida por outros autores:

a escola de Vygotsky não é mencionada, com muita frequência, como uma escola *histórico-cultural*; referências mais frequentes são feitas à teoria psicológica da atividade desenvolvida nessa escola. Em certo sentido, é assim que deve ser, já que, por muitos anos, os representantes dessa escola trabalharam principalmente sobre problemas da ação e da atividade (por exemplo, os problemas da estrutura da atividade, da estrutura das ações perceptivas, mnemônicas e intelectuais etc.), o que indubitavelmente representou uma grande conquista por parte dos representantes da escola de Vygotsky. Portanto, a teoria psicológica da atividade é um novo e legítimo estágio no desenvolvimento da teoria histórico-cultural. (DAVYDOV e ZINCHENKO, 1995: 165; grifos no original).

Como saída para a crise, a psicologia histórico-cultural propõe o estudo das formas superiores de atividade humana, consciente, que até então não tiveram um tratamento adequado na psicologia tradicional; e desenvolve um método objetivo para sua investigação²⁷. Criticando autores que buscavam diretamente na filosofia respostas para as questões da psicologia (ou a “psicologia de citações”), Vygotsky utiliza criativamente a dialética materialista na elaboração da metodologia da

²⁷ “Para Vigotski, a tarefa principal para superar essa crise consistia em converter em objeto da pesquisa as formas superiores e especificamente humanas de atividade consciente e enfocá-las da ótica da análise científica, explicar por via causal a sua origem e definir as leis objetivas *a que elas se subordinam*.” (LURIA, 1991: 6; grifos no original).



nova teoria e desenvolve as bases do *método genético*²⁸, através da compreensão rigorosa e criativa do marxismo dialético e histórico. Na psicologia histórico-cultural esta abordagem é o principal instrumento para compreender o desenvolvimento psicológico e o comportamento especificamente humano. A dialética, como método de conhecimento, deu a Vygotsky os fundamentos para a elaboração de sua abordagem metodológica, que poderíamos sintetizar em três teses principais (Cf. WERTSCH, 1988; SHUARE, 1988; SIRGADO, 1990).

1. Entender o fenômeno na unidade com outros fenômenos dos quais faz parte.

Enquanto a psicologia idealista tentava *descrever* as funções psicológicas especificamente humanas através da introspecção, a psicologia histórico-cultural buscava *compreender* aqueles processos através de sua relação com outros fenômenos, biológicos e sociais:

Para explicar por via causal as funções psíquicas superiores do homem, é necessário *ir além dos limites do organismo e procurar-lhes as fontes não no recôndito da alma ou nas peculiaridades do cérebro mas na história social da humanidade*, nas formas de linguagem e trabalho social que se constituíram ao longo da história da sociedade e trouxeram para a vida tipos mais aperfeiçoados de comunicação e novas formas de atividade consciente. (LURIA, 1991: 6; grifos no original)

Ao definir o psiquismo como uma propriedade da matéria altamente organizada, o marxismo supera o dualismo entre o espírito e a

²⁸ O termo "genético" refere-se a evolução, desenvolvimento.



matéria. Na teoria histórico-cultural, este pressuposto determinou a superação da dualidade entre a fisiologia e a psicologia, propondo a idéia de unidade entre os processos psíquicos e fisiológicos. Unidade não significa identidade: os processos nervosos superiores, localizados no córtex cerebral, realizam no plano fisiológico processos que têm início e são regulados pela atividade exterior, social.²⁹

A tese da unidade entre os fenômenos também ajudou a compreender a unidade entre a atividade mental, interna, e o comportamento objetivo, exterior: “*A psique não existe fora do comportamento, assim como este não existe sem aquela*, ainda que seja apenas porque se trata do mesmo.” (VIGOTSKI, 1996: 24-25; grifos no original). Na *interiorização* a atividade exterior, objetiva, é transformada em atividade ideal; e os objetos em sua imagem subjetiva. Este processo é realizado pelos órgãos dos sentidos, através da atividade humana de percepção, que transforma a realidade em sua forma ideal, com o auxílio da linguagem. O resultado é a atividade mental ou ideal, entendida como o reflexo ou a imagem subjetiva da realidade objetiva. A *teoria marxista do reflexo* permitiu superar a concepção da psicologia tradicional, de que a psique é independente e anterior à atividade exterior: “É na atividade onde se produz a transição do objeto a sua forma subjetiva, a imagem; por sua vez, na atividade se opera também a transição da atividade a seus

²⁹ “A verdadeira relação entre a Psicologia e a fisiologia consiste em que a primeira estuda as formas e meios de atividade que surgiram no processo da história social e *determinam* o comportamento, enquanto a fisiologia da atividade nervosa superior estuda os mecanismos naturais que *materializam* ou realizam esse comportamento.” (LURIA, 1991:9; grifos no original).



resultados objetivos, a seus produtos.” (LEONTIEV, 1978a: 66).

O psiquismo humano é compreendido como um dos processos que, ao lado das demais funções do organismo, realizam a sobrevivência do indivíduo e suas relações com o meio. A psicologia histórico-cultural entende a especificidade do meio humano como o mundo natural transformado pelo trabalho social em um mundo cultural.

2. *Compreender o objeto a partir de seu desenvolvimento, de sua história.*

Partindo da idéia de Blonski, de que o comportamento só pode ser entendido como *história do comportamento*, Vygotsky propõe o estudo histórico na psicologia, ou seja: “aplicar as categorias de desenvolvimento à investigação dos fenômenos. **Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento.** Esta é a exigência fundamental do método dialético.” (VYGOTSKI, 1995: 67). Esta tese determinou o estudo de três linhas diferentes mas totalmente dependentes de evolução do comportamento: o desenvolvimento filogenético, ontogenético e histórico (Cf. VYGOTSKY e LURIA, 1996³⁰).

A linha *filogenética* do desenvolvimento estende-se desde as primeiras formas de excitabilidade dos unicelulares até o ápice da

³⁰ Na Introdução os autores comentam: “Nosso trabalho consistiu em descrever *três linhas principais* no desenvolvimento do comportamento – evolutiva, histórica e ontogenética – e em demonstrar que o comportamento do homem cultural é produto dessas três linhas de desenvolvimento e só pode ser compreendido e cientificamente explicado pela análise dos *três diferentes caminhos que constituem a história do comportamento humano*.” (página 51; grifos no original).

evolução do psiquismo animal, com os macacos antropóides. Os principais pré-requisitos necessários ao desenvolvimento específico da espécie humana são preparados nesta linha e possibilitaram ao ser humano iniciar a segunda linha de evolução, o desenvolvimento *histórico*.

Uma constituição anatômica e fisiológica específica ao ser humano permitiu-lhe desenvolver uma atividade qualitativamente superior ao comportamento animal. Através de sua atividade o homem não apenas extrai da natureza os meios necessários para sua sobrevivência, mas principalmente *produz* estes meios, transformando a natureza: ou seja, enquanto os animais adaptam-se ao meio, o homem adapta ativamente o meio a si mesmo (VIGOTSKI, 1996: 65). Esta atividade tem duas características fundamentais: é mediatizada pelo uso de instrumentos, que o homem vem criando e desenvolvendo ao longo da história; e, desde seus primórdios, é uma atividade social, realizada coletivamente ou por indivíduos inseridos em uma comunidade. Por ser social, a atividade exige a comunicação entre os homens, determinando o surgimento e desenvolvimento da linguagem. A linguagem também é um instrumento, mas, à diferença dos instrumentos de trabalho, não é dirigida ao exterior, mas para o interior do próprio organismo, como forma de dirigir e controlar o comportamento. Os resultados da atividade humana tornam-se cada vez mais complexos e atingem níveis superiores de desenvolvimento da cultura material e espiritual, assimilada e desenvolvida por cada geração. Portanto, à diferença do animal, o comportamento humano não é derivado apenas da experiência hereditária e do mecanismo do reflexo



condicionado, como base da experiência individual. A experiência histórica constitui a terceira fonte do comportamento humano, tornando-o distinto do comportamento animal:

É preciso, antes de mais nada, assinalar o caráter extraordinariamente amplo da experiência herdada pelo homem se for comparada com a experiência animal. O homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionamos chamá-la de experiência histórica. (VIGOTSKI, 1996: 64-65)

O traço principal da evolução do homem primitivo é a crescente liberação dos limites impostos pelas condições de vida natural, biológicas: o meio natural e as determinações fisiológicas e anatômicas. Através do trabalho o homem constrói o mundo humano material e cultural, e determina novas qualidades e capacidades não previstas no seu desenvolvimento biológico. Paulatinamente seu desenvolvimento passa a ser regido por leis histórico-sociais.

A inclusão de um signo ou instrumento psicológico representou a complexificação da atividade ou função psicológica, determinando uma eficiência muito maior. Tornou possível ao homem realizar atividades cognitivas como pensamento lógico, abstração, generalização, categorização, pensamento conceitual, aritmética cultural etc, inexistentes no início da história cultural humana e na ausência da linguagem.

Essencialmente, a terceira linha de desenvolvimento



humano, a linha *ontológica* de evolução, representa a apropriação pela criança do desenvolvimento cultural realizado até aquele momento. A psicologia histórico-cultural entende que a criança não vai percorrer toda a história do desenvolvimento cultural humano, mas vai apropriar-se de seus resultados. Esta apropriação representa o desenvolvimento de funções naturais, realizadas sem o auxílio de signos, para funções mediadas, superiores. O ponto central do desenvolvimento ontológico é a atividade da criança mediada pelo adulto e pela linguagem.

3. *O desenvolvimento ocorre através de saltos*

A psicologia histórico-cultural não compreende as três linhas de desenvolvimento humano como três momentos de uma evolução linear, representada apenas por uma incrementação quantitativa do comportamento. Cada linha possui suas próprias leis de desenvolvimento e possui momentos críticos, representados por *saltos qualitativos*, os quais determinam um novo rumo na evolução:

Consideramos críticas as seguintes etapas: o uso de instrumentos, nos macacos, o trabalho e o uso de signos psicológicos, no homem primitivo, e a ruptura da linha de desenvolvimento em desenvolvimento psicológico-natural e psicológico-cultural, na criança. Todo momento decisivo, crucial, é encarado primordialmente do ponto de vista de *algo novo* introduzido por essa etapa no processo de desenvolvimento. Assim, tratamos cada etapa como um ponto de partida para o processo ulterior de evolução. (VYGOTSKY e LURIA, 1996: 52, grifos no original).

O desenvolvimento filogenético depende das condições de vida natural da espécie: as condições do meio e sua constituição anatômica



e fisiológica. Portanto, é regido por *leis biológicas*. Seus resultados acumulam-se lentamente na forma das características biológicas ou hereditárias de cada espécie. Esta evolução atinge seu ápice com o desenvolvimento da atividade instrumental dos macacos antropóides: o uso de objetos como instrumentos, como meios para realizar uma determinada tarefa.

A atividade instrumental foi um dos requisitos para o desenvolvimento cultural do homem primitivo, caracterizado pela produção de instrumentos materiais e culturais. A partir de então o desenvolvimento do homem passa a ser regido por *leis histórico-sociais*, está vinculado a seu desenvolvimento material e cultural e a organização de sua vida social. A linha histórica de evolução refere-se ao desenvolvimento da *consciência*. A psicologia histórico-cultural considera a passagem do sensorial ao racional, ou o surgimento da consciência humana, como um grande salto da evolução, comparável em importância apenas com a passagem da matéria inanimada à vida ou da vida vegetal à animal (Cf. LURIA, 1991:74-75).

A característica fundamental do desenvolvimento histórico é sua forma de acumulação: seus resultados não acumulam-se nas características genéticas, biológicas, mas cristalizam-se nos produtos da cultura material e ideal. Este fato torna a ontogênese humana um processo essencialmente *educativo*, regido principalmente por *leis psicológicas*, de *apropriação da cultura produzida no processo histórico*: a criança apropria-se da linguagem, de sistemas organizados de atividade e

pensamento. Neste processo as funções psicológicas naturais passam a culturais ou superiores, através da inclusão de um signo ou instrumento cultural.

Estas três teses representam alguns aspectos da orientação metodológica geral da psicologia histórico-cultural. A partir destes fundamentos desenvolvem-se dois métodos para a investigação do surgimento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores na ontogênese. O método *genético-comparativo* procura compreender como a “interrupção de uma das forças do desenvolvimento afetava a evolução da atividade prática e intelectual do ser humano” (Cf. WERTSCH, 1988: 38). Esta abordagem vem sendo utilizada, por exemplo, na neuropsicologia e no estudo das deficiências. O estudo de uma alteração ou perda de um dos componentes de uma função psicológica, através de uma lesão cerebral ou deficiência, por exemplo, permite compreender seu papel na realização da função. Também o estudo da perda ou alteração de uma única função, como a visão ou a audição, permitem compreender seu papel em outros processos psicológicos ou na atividade consciente.

O método *experimental-evolutivo* é o mais significativo para compreender o desenvolvimento psicológico na atividade de estudo:

Este método consiste em que o investigador passa da constatação das peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas a estratégia de formação ativa, a reprodução, em condições especiais, dos processos de surgimento e dos estádios de desenvolvimento com a finalidade de descobrir sua essência. A criação de modelos experimentais do desenvolvimento psíquico tem por objetivo esclarecer as condições essenciais para dirigi-lo. Em nossas investigações psicodidáticas este método foi utilizado para estudar o problema das possibilidades intelectuais



dos escolares. (DAVÍDOV e MÁRKOVA, 1987: 174)

A psicologia histórico-escolar compreende que simplesmente verificar os resultados do desenvolvimento cognitivo obtidos através de determinada atividade não ajuda a compreender o processo no qual estes resultados foram obtidos. Através do método experimental-evolutivo o investigador elabora procedimentos que organizam o processos de desenvolvimento cognitivo em suas etapas principais; desta forma ele pode compreender a essência deste processo, suas peculiaridades essenciais e, principalmente, obtém os conhecimentos de como organizar o processo de estudo da forma mais eficiente possível. O desdobramento do método experimental-evolutivo concretizou o método de *formação por etapas das ações mentais*, que tanto investiga a formação de processos cognitivos como também ajuda a promover este desenvolvimento (Cf. DAVÍDOV e MÁRKOVA, 1987; GALPERIN, 1987).

Estas seriam algumas das contribuições do materialismo dialético e histórico para a construção da metodologia da teoria histórico-cultural. No decorrer da pesquisa discutiremos o desenvolvimento de outros importantes pressupostos da teoria marxista pela psicologia histórico-cultural.



II PARTE

ALGUNS ELEMENTOS PARA UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DE SER HUMANO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nesta segunda parte do trabalho discutimos alguns aspectos da concepção histórico-social de ser humano e algumas de suas implicações pedagógicas e psicológicas, a partir de pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Ao longo desta discussão analisamos as possibilidades de um diálogo entre as duas teorias e suas contribuições para a prática pedagógica escolar.

Como a concepção histórico-crítica faz parte do esforço de alguns educadores na construção de uma pedagogia dialética, fundamentada na filosofia marxista, não poderíamos nos preocupar com uma concepção de ser humano que não estivesse articulada com os mesmos pressupostos filosóficos. A categoria marxista de essência humana procura explicar o ser humano através das características humanas surgidas no decorrer de sua história. Os elementos da essência humana são aqueles que possuem as maiores possibilidades de humanização: o trabalho, a socialidade, a consciência, a liberdade e a universalidade. Enquanto

aqueles três primeiros elementos estariam sempre presentes em qualquer ser humano, como exigência fundamental à aquisição da humanidade, a universalidade e a liberdade constituem *tendências* ao desenvolvimento do indivíduo, que podem ser efetivadas ou não. A perspectiva histórico-social também permite compreender as circunstâncias nas quais o trabalho, a socialidade e a consciência não sejam efetivados por cada pessoa com a mesma universalidade e liberdade alcançadas no gênero. No curso da história decorrida até aqui ocorreu a construção de um gênero cada vez mais universal e livre, às custas da existência alienada da grande maioria das pessoas.

Este conceito de ser humano evoca à educação escolar um *posicionamento* diante das possibilidades e elementos existentes ao desenvolvimento humano e sua efetivação por cada indivíduo. A maneira como a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural compreendem algumas destas questões é discutida a seguir.



CAPÍTULO 3

TRABALHO

O desenvolvimento das máquinas deveria ter produzido o efeito oposto. Deveria ter diminuído a exigência de que o indivíduo trabalhe mais para atender à demanda da comunidade, mas o mundo não se adaptou a essas mudanças. Como resultado, o desemprego e a inquietação social espreitam por toda parte, num mundo instável. A humanidade está começando a se dar conta de que uma de suas tarefas mais urgentes é a reorganização cuidadosa do trabalho.

Albert Einstein

O primeiro elemento da essência humana a ser discutido, e que fornecerá os pressupostos para a compreensão e discussão dos elementos seguintes, é o trabalho como atividade especificamente humana. A categoria marxista de trabalho também é o ponto de partida para o desenvolvimento das categorias de *trabalho educativo*, na pedagogia histórico-crítica, e *atividade de estudo*, na psicologia histórico-cultural, discutidas neste primeiro capítulo.

Antes de iniciar a discussão, é necessário comentar duas idéias bastante recentes: *a perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade atual e o fim da possibilidade de uma revolução pela classe-que-vive-do-trabalho*³¹. Entendemos que, mesmo diante das transformações sociais e econômicas que estão ocorrendo em escala mundial, o trabalho humano continua sendo a referência principal para entendermos a sociedade. Quanto à segunda idéia, acreditamos vincular-se com o pressuposto de que a sociedade capitalista seria o último estágio de desenvolvimento da sociedade. Também não compartilhamos desta idéia. No decorrer da pesquisa voltaremos a estas questões.

³¹ Sobre estas questões, ver ANTUNES (1995).



3.1. TRABALHO: ATIVIDADE VITAL HUMANA

A concepção marxista de ser humano é inseparável de sua concepção de *história*, compreendida como o processo de criação da essência humana através da atividade de indivíduos reais, vivendo em condições determinadas. O pressuposto objetivo da história, para Marx, é a existência de seres humanos reais, que precisam assegurar sua existência através de sua atividade material. O ponto de partida para a concepção marxista de ser humano está na constatação do homem como um ser natural-material³². Assim como o animal, o ser humano necessita realizar um constante intercâmbio com a natureza exterior, para obter os objetos dos quais necessita para sobreviver. Porém, o homem é um ser genérico, que diferencia-se do animal por sua atividade vital específica: “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira, mas eles próprios começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal”. (MARX e ENGELS, 1989: 13; grifo no original).

Atividade vital é aquela que tanto o animal como o homem realizam para manter sua existência: a diferença fundamental está na forma em que é realizada. A atividade do animal é voltada exclusivamente a obter e consumir os objetos de sua necessidade biológica. O animal só

³² “A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza.” (MARX e ENGELS, 1989: 12-13)

age impulsionado por alguma necessidade, e sua atividade cessa quando a necessidade é satisfeita. Se o mundo exterior existe para o animal somente fundido com sua necessidade, o animal não é capaz de estabelecer nenhuma relação com qualquer objeto da natureza³³. Mesmo quando um animal entra em contato com algum objeto não natural em seu meio imediato, esta interação é sempre limitada e condicionada por um desenvolvimento biológico também limitado, que permite ao animal perceber determinadas características do objeto, apenas aquelas relacionadas com suas necessidades. Em consequência, as atividades e capacidades que o animal desenvolve são biologicamente limitadas, mesmo considerando a particularidade de cada indivíduo animal e seu meio específico.

Para garantir sua sobrevivência o ser humano também necessita relacionar-se com a natureza e dela retirar os meios que asseguram sua existência: alimento, vestuário, habitação, proteção, etc. Mas, ao contrário do animal, o ser humano não se limita a obter e consumir os objetos dos quais necessita, mas principalmente *produz* seus meios de vida: “O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material (...)” (MARX e ENGELS, 1989: 23). A história humana tem início quando os homens começam a produzir suas condições de existência, através de sua própria atividade. A atividade humana realiza-se através da

³³ “se para o animal todo o objecto da realidade circundante é sempre inseparável das suas necessidades instintivas, compreende-se que a própria relação do animal com o objeto jamais pode existir enquanto tal, independentemente do objecto.” (LEONTIEV, 1978b: 64).



dinâmica entre *objetivação* e *apropriação* (Cf. DUARTE, 1993), e caracteriza-se pela produção de novas capacidades e novas necessidades.

O homem, através de sua atividade, produz os objetos de sua necessidade através da apropriação e transformação da natureza. O resultado do trabalho humano é trabalho objetivado: "O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objecto, que se transformou em coisa física, é a *objectivação* do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua *objectivação*." (MARX, 1993: 159; grifo no original). Isto significa que a própria atividade, as forças e capacidades utilizadas cristalizam-se no objeto humano.

Para ser capaz de apropriar-se de um objeto existente em seu meio, o ser humano precisa desenvolver em si mesmo as capacidades humanas que permitam assimilar ou reproduzir aquela objetivação. O resultado deste processo é a criação do *gênero humano objetivo*, o mundo das objetivações materiais e espirituais; e *subjetivo*, as características, capacidades e habilidades humanas surgidas em sua atividade produtiva. A dinâmica entre objetivação e apropriação não mediatiza apenas a produção dos objetos humanos, os instrumentos, mas também ocorre na produção de outras objetivações humanas como a linguagem e as relações sociais; ou seja, a dinâmica entre objetivação e apropriação ocorre tanto na produção



especificamente humanos não são produtos de sua herança biológica, mas de sua história. Isto significa que o próprio ser humano constitui o resultado de sua história material, determinada pela atividade concreta ao longo de inúmeras gerações.

Enquanto as características de uma espécie animal estão acumuladas biologicamente, as características humanas armazenam-se nas objetivações materiais e culturais; portanto, têm uma existência exterior ao organismo. O indivíduo apropria-se das características humanas durante a participação em um meio social, onde deverá entrar em contato com os resultados da história sintetizados nas objetivações humanas. Esta forma objetiva, externa, de acumulação das características humanas permitiu ao homem desenvolvê-las e transmiti-las não ao ritmo lento do desenvolvimento biológico, mas na evolução dinâmica do desenvolvimento material objetivo.

À diferença da atividade do animal, caracterizada pela *satisfação* de suas necessidades biológicas, a produção humana caracteriza-se pela *produção* de novas necessidades. Ao suprir uma necessidade através de sua atividade, o ser humano adquire novas capacidades, novas forças, novas aptidões. Estas novas necessidades, ao serem satisfeitas, levarão a outras, num processo contínuo: "O segundo ponto a examinar é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico." (MARX e ENGELS, 1989: 23). O ato de nascimento do



homem³⁴ é dado pelo primeiro fato histórico: a produção dos meios para a satisfação das necessidades. Mas este é um ato de nascimento que se supera, pois aqueles meios também precisam ser apropriados, o que determina o surgimento de novas necessidades, num processo sem fim (Cf. DUARTE, 31-32). Esta produção contínua de novas necessidades representa a própria dinâmica da história e da vida humanas³⁵.

O nível mais elementar de produção humana compreende os *instrumentos*, a *linguagem* e as *relações sociais*. Estes elementos constituem a esfera em-si da genericidade (Cf. HELLER, 1991; DUARTE, 1993). Nenhuma atividade especificamente humana pode prescindir desta esfera, que constitui o sistema primário de objetivação. Refere-se tanto a resultados da atividade do homem, como também são imprescindíveis a seu comportamento ou atuar. Nenhuma formação social pode existir sem este nível básico de objetivação, assim como nenhum indivíduo pode humanizar-se sem assimilá-los.

Os instrumentos ou objetos são resultados da atividade produtiva humana, são elementos da natureza transformados e adaptados às necessidades e interesses do homem. Os outros dois sistemas de objetivação, as relações sociais e a linguagem, constituem elementos

³⁴ O “ato de nascimento do ser humano” não é um momento determinado na história humana, mas representa o ápice do processo evolutivo da *espécie* humana. Este processo possibilitou ao ser humano acumular todas as capacidades biológicas que lhe permitiram iniciar sua história produtiva, ou o período da *hominização*.

³⁵ “Não haveria desenvolvimento histórico se o homem se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações que possibilitassem apenas a utilização de um conjunto fechado de forças humanas e a satisfação de um conjunto também fechado de necessidades humanas”. (DUARTE, 1993: 35)

orgânicos do trabalho e sua origem também é determinada pelo processo produtivo. As relações sociais originam-se dos modos de vida derivados da produção, distribuição e outras atividades sociais: “tratam-se de determinados tipos de atitudes entre os homens que vão se fixando, se objetivando, e sendo apropriadas por cada pessoa durante sua vida.” (DUARTE, 1993: 38). Assim como a inserção do indivíduo no mundo material humano, a apropriação das relações sociais também é fundamental à existência em sociedade. A linguagem surgiu da necessidade de comunicação entre os homens, já que sua atividade era, originalmente, uma atividade imediatamente coletiva: é o resultado da atividade comunicativa humana que objetivou-se ao longo das gerações.

Nem todo objetivar-se produz uma objetivação, pois não são apenas o resultado de ações exteriorizadas, mas são *sistemas de referência* que orientam a atividade humana (Cf. HELLER, 1991). Cada objetivação humana não sintetiza apenas a atividade que a originou, mas também possui uma função social específica. Para apropriar-se de uma objetivação o indivíduo deve apreender sua função, que irá orientá-lo no mundo humanizado: os utensílios guiam a atividade material concreta, os usos orientam os modos de comportamento, a linguagem torna possível o pensamento.

A partir da esfera das objetivações em-si surgem outras formas de objetivações humanas. Estas formas, ontologicamente secundárias e qualitativamente superiores, constituem a esfera *para-si* das objetivações e referem-se às artes, ciências, filosofia, moral, literatura,

política, direito, ética e outras (Cf. HELLER, 1991). Enquanto a genericidade em-si é imprescindível à qualquer formação social, desde seus primórdios, a esfera para-si surge apenas num determinado nível de desenvolvimento do gênero humano, e não é indispensável à vida social e nem à atividade do indivíduo. Ao longo da história, existiram e continuam a existir, sociedades que não produzem ciência, literatura ou qualquer outro tipo de objetivação genérica para-si. No início de seu desenvolvimento, as objetivações intelectuais ou espirituais estavam diretamente determinadas pela produção material humana, mas acabaram adquirindo uma relativa independência da produção objetiva.

O trabalho humano não se diferencia da atividade animal apenas pela produção de novas necessidades. Além de garantir a vida do indivíduo, o trabalho também produz as condições necessárias à existência da sociedade, pois realiza a reprodução dos meios materiais e culturais indispensáveis à vida social³⁶. Portanto, o trabalho como atividade especificamente humana é imprescindível a todo ser humano e a toda sociedade³⁷. Porém, a reprodução do indivíduo e a reprodução da sociedade representam dois âmbitos distintos de atividade humana. Agnes HELLER (1991: 19-26) definiu a categoria de *vida cotidiana* como o âmbito da atividade humana relacionada à reprodução dos indivíduos

³⁶ “Não basta que os indivíduos sobrevivam, é preciso que realizem atividades que reproduzam a sociedade, que reproduzam a realidade produzida historicamente pelos homens.” (DUARTE, 1996, 32).

³⁷ Para Marx, o trabalho é “atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana, e portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.” (MARX, 1984: 153).



singulares, e refere-se, basicamente, à esfera em-si da genericidade: o trabalho, as relações sociais e a linguagem. As atividades não-cotidianas, ou o âmbito não-cotidiano da vida humana, refere-se à genericidade para-si: a ciência, a moral, a política, as artes, etc. Como vimos, o indivíduo só torna-se membro de uma comunidade, capaz de realizar uma atividade especificamente humana, cultural, a partir da apropriação do nível primário de genericidade humana, apropriação que ocorre na esfera da cotidianidade. Portanto, o cotidiano é um âmbito diretamente relacionado à reprodução do indivíduo singular e indiretamente relacionado à reprodução da sociedade. Uma sociedade humana só pode existir através das condições necessárias à existência em comunidade, social. Estas condições referem-se ao âmbito da genericidade para-si, como a ciência, moral, política, etc; porém, para reproduzir estas condições, é necessária a atividade de seres humanos singulares. Desta forma, o âmbito do não-cotidiano reproduz diretamente a sociedade e indiretamente contribui para a reprodução do indivíduo singular (Cf. DUARTE, 1996: 32).

A filosofia marxiana entende que a liberdade e a universalidade essenciais realizam-se somente na evolução histórica. Através das principais determinações do trabalho humano - a natureza mediada do produto e da produção e a criação histórico-social das necessidades - o homem está constantemente incorporando novos objetos e fenômenos naturais à esfera de sua atividade. Estas novas relações que o homem estabelece entre si e a natureza traduzem-se na criação de novas capacidades e potencialidades, que são acumuladas no gênero humano



objetivo. A liberdade essencial humana realiza-se no desenvolvimento ilimitado das forças e capacidades geradas na produção material e cultural; ou seja, a liberdade representa a direção em que se expande o gênero humano. A universalidade do gênero manifesta-se na universalidade em que o homem é capaz de construir uma relação consciente: o ser humano constrói relações com praticamente todos os fenômenos e objetos naturais e sociais (Cf. MÁRKUS, 1974 a: 73-74).

Através da alienação o desenvolvimento e a vida das pessoas deixa de coincidir com o desenvolvimento da essência humana. Enquanto a essência humana desenvolve-se na direção da liberdade e da universalidade, este desenvolvimento não tem o mesmo sentido para os indivíduos. Isto significa que, apesar do trabalho, da consciência e da socialidade, como elementos essenciais, serem características sempre presentes em cada indivíduo, as relações sociais de dominação engendradas pelo capitalismo fazem com que estes elementos convertam-se em atributos na vida da grande maioria das pessoas de forma alienada, e não com a mesma universalidade e liberdade alcançadas no gênero.

Como já vimos, o trabalho tem uma importância fundamental ao ser humano. É através de sua atividade que o homem realiza o intercâmbio com a natureza, garantindo assim sua existência. Também é através de sua atividade que o indivíduo objetiva suas capacidades, apropriando-se das conquistas materiais e intelectuais da história. Porém, no capitalismo, estas características fundamentais da atividade humana desenvolvem-se de maneira alienada.



O trabalho perde seu significado de enriquecimento e adquire o significado de empobrecimento. O trabalho em circunstâncias alienadas ainda mantém sua função de gerar novas capacidades humanas; porém, em consequência da divisão social do trabalho, o desenvolvimento das qualidades ocorre apenas unilateralmente; ou seja, o trabalho alienado não desenvolve o ser humano em todas suas potencialidades.

O trabalho alienado não tem, para o trabalhador, o significado de satisfazer e gerar novas necessidades. Para o trabalhador sua atividade significa apenas o único meio que possui para garantir sua existência; freqüentemente, o salário representa apenas a reposição das forças físicas gastas no próprio trabalho. O trabalho alienado também gera novas necessidades que, através das relações de dominação e exploração, o trabalhador não tem condições de satisfazer.

Recentemente observamos profundas transformações no mundo do trabalho, determinadas, entre outros aspectos, por um nível superior de desenvolvimento científico e tecnológico. Conquistas como a automação, robótica, informática, microeletrônica, novas fontes de energia, etc; vêm produzindo um elevado aumento na produtividade com custos cada vez menores - inclusive com menor número de mão-de-obra. Já existe um progresso material que permite a cada trabalhador gastar cada vez menos horas de trabalho, aumentando-se o tempo para dedicar-se a educação, lazer, cultura ou para a família; mas não é isso que vem ocorrendo. Este progresso material há muito era aguardado como as condições que libertariam a humanidade do trabalho fatigante e



embrutecedor. Porém, como as forças produtivas estão sob relações de alienação e exploração, seu desenvolvimento tem significado desemprego e subemprego em contingentes cada vez maiores. Inclusive para aquelas parcelas que ainda estão inseridas no mercado de trabalho, estas transformações não representaram a conquista de um trabalho mais digno e gratificante. Compreendemos que estas e outras mudanças no mundo do trabalho não representam uma nova organização social e econômica, uma sociedade "pós-capitalista"; mas trata-se de uma reestruturação profunda do próprio capitalismo, em escala mundial. Concordamos com a importante premissa marxista, na qual o trabalho humano é o pressuposto fundamental da vida humana e da sociedade; portanto, também entendemos a validade desta categoria como a mais importante para compreendermos aquelas transformações.

3.2. ATIVIDADE DE ESTUDO

A partir da categoria marxista de trabalho a psicologia histórico-cultural desenvolveu suas principais idéias sobre a atividade humana, a consciência e o desenvolvimento psicológico. A categoria de *atividade* não apenas é a mais importante como também a inicial, o ponto de partida para a compreensão das principais categorias da psicologia humana (Cf. LEONTIEV, 1978a: 13; DAVIDOV, 1988: 10-11³⁸). Os

³⁸ "O conceito de atividade, cujas fontes se encontram na dialética materialista, constitui o conceito fundamental da psicologia soviética. A nosso entender, L. Vigotski foi um dos primeiros cientistas soviéticos que introduziu este conceito na teoria psicológica."



primeiros passos no estudo da atividade humana consciente, na teoria histórico-cultural, foram dados por Vygotsky, mas tiveram em Leontiev seu maior desenvolvimento.

Enquanto a psicologia tradicional, subjetiva, ocupou-se em analisar a atividade interna ou mental, a teoria histórico-cultural partiu da tese marxiana de que a forma primária de atividade humana é a atividade exterior, prática, realizada com a ajuda de instrumentos por indivíduos que desenvolvem relações sociais entre si. **Estes seriam os três principais aspectos da atividade humana: realiza-se através de instrumentos, é social desde seus princípios e desenvolve-se mediante a cooperação e comunicação entre os homens, ou seja, com o auxílio da linguagem** (LEONTIEV, 1978a: 77).

Uma das principais contribuições da psicologia histórico-cultural foi o estudo da *estrutura da atividade*. O elemento mais importante da atividade é o seu *motivo*; por trás de toda atividade há sempre um motivo que a impulsiona, relacionado com a satisfação de uma *necessidade*³⁹. Para que uma atividade leve à satisfação da necessidade que a originou, ela é dividida em *ações*: seu alvo é a obtenção de objetivos ou resultados parciais da atividade, que, se realizados adequadamente, levam à obtenção do motivo. O conteúdo da atividade determina as ações a serem

³⁹ “o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não existe atividade sem motivo; a atividade ‘não motivada’ não é uma atividade carente de motivo, mas uma atividade com um motivo subjetivo ou objetivamente oculto”. (LEONTIEV, 1978a: 82; grifos no original).



realizadas e os objetivos que devem ser atingidos para chegar ao motivo da atividade. Se a atividade for uma redação escolar sobre um tema específico, por exemplo, o aluno deverá organizar ações que correspondam à execução da tarefa: como pesquisar sobre o assunto, redigir o trabalho e entregá-lo na data determinada. Uma mesma atividade pode ser realizada mediante ações diferentes. No exemplo acima, o aluno poderá pesquisar o assunto em livros, fazer uma entrevista, ou assistir filmes relacionados ao tema. Ações distintas também podem fazer parte de atividades diferentes: ler um livro pode ajudar o aluno a escrever uma redação ou preparar-se para uma prova.

A relação entre o objetivo da ação e o motivo da atividade está dada no *sentido*. Compreender esta relação é o pré-requisito para organizar corretamente as ações e as operações necessárias à realização da atividade. Toda ação tem um alvo específico, constituído por seu objetivo, mas não é o objetivo que motiva a ação, mas sim o sentido da atividade. Se a ação adquire para o indivíduo um significado que ultrapassa seu próprio objetivo; ou seja, se ela adquire um sentido em si mesma, ao realizar alguma necessidade cognitiva, afetiva ou qualquer outra, a ação passa a ser uma atividade. Por exemplo, se o que impulsionava o aluno a ler um livro era apenas o objetivo de fazer a redação, esta tarefa constituía uma ação. Porém, se a leitura do livro corresponder a alguma necessidade cognitiva do aluno, então a leitura se tornará uma atividade.

A concepção de *motivos apenas compreendidos e motivos realmente eficazes* (LEONTIEV, 1978b: 299) ajudam a entender como



surgem novos motivos e novas atividades. Por exemplo, uma criança pode realizar uma tarefa escolar apenas para corresponder a uma exigência da professora ou para conseguir uma boa nota. O que a está motivando não é a própria execução da tarefa, mas o medo de ser repreendida por uma nota baixa; neste caso, trata-se de um motivo apenas compreendido. Porém, após um certo período, a criança poderá encontrar motivação na própria tarefa, por satisfazer uma necessidade cognitiva, sua curiosidade. O que para a criança era apenas um motivo apenas compreendido, torna-se um motivo realmente eficaz e passa a controlar seu comportamento. Este é o processo que determina o surgimento de novas ações e novas atividades.

As *condições* nas quais a atividade está dada determinam o *procedimento* ou *operação* necessário à sua realização; ou seja, operação é o modo de execução de uma ação (LEONTIEV, 1978b: 303-304). No exemplo anterior, pesquisar sobre o tema do trabalho é uma ação, que, sob as condições em que está dada, pode ser realizada através de diferentes procedimentos ou operações, como a leitura de um livro, uma entrevista, assistindo a um filme, etc. Portanto, uma mesma ação pode ser realizada por operações diferentes. Uma operação surge em determinada atividade para corresponder a um certo objetivo, mas pode tornar-se uma prática automatizada ou um hábito estável. Para que um procedimento torne-se automatizado, deve ser dada uma nova ação na qual a operação seja um meio. A teoria da atividade também permite compreender como surgem novos hábitos e novas habilidades: “Para transformar a acção de uma criança em operação devemos dar-lhe um fim



novo no qual a acção considerada se torne o meio de execução de uma outra acção. Por outras palavras, o que era o fim da primeira acção deve transformar-se numa das condições da acção requerida pelo novo fim.” (LEONTIEV, 1978b: 304). Por exemplo, o objetivo é ensinar a criança a somar, podemos dar a ela tarefas que devem ser resolvidas através da soma; assim, a operação necessária é conscientizada pela criança e sua repetição a transformará em uma habilidade estável. A formação crescente de novas ações e operações representa o desenvolvimento das habilidades necessárias para a realização de atividades cada vez mais complexas. No exemplo acima, a habilidade para fazer operações de adição é utilizada para realizar problemas matemáticos mais complexos, nos quais a adição seria uma operação intermediária.

Outras características importantes do conceito de atividade na psicologia histórico-cultural permitem compreender as transições necessárias entre a atividade exterior, objetiva, para a interior, mental, base para o desenvolvimento psicológico:

A unidade da atividade exterior, prática, e a interior, psíquica, se expressa, portanto, em que têm uma estrutura igual. Na atividade psíquica, assinala Leontiev, assim como na prática, tem que distinguir a atividade propriamente dita, as ações e as operações. A comunidade da estrutura da atividade externa e da atividade psíquica torna possíveis suas transições e transformações mútuas; a atividade interna inclui permanentemente ações e operações externas, e a desenvolvida atividade prática exterior, as ações e as operações internas, de pensamento (...).(TALÍZINA, 1988: 27)

A estrutura da atividade proposta pela psicologia histórico-cultural é igualmente válida para a atividade mental e para a



atividade exterior, objetiva. Ou seja, tanto a atividade mental ou interior como a atividade exterior estão organizadas em ações e operações, e os correspondentes motivos, objetivos e condições. A unidade entre a estrutura da atividade exterior e interior permite compreender a unidade entre os processos exteriores e os interiores; assim, uma atividade pode conter tanto ações e operações mentais como também ações e operações objetivas. Além desta idéia superar a antiga cisão entre atividade material e intelectual, também determina importantes contribuições à educação escolar: o aluno desenvolve seus conhecimentos, suas funções cognitivas ou suas habilidades enquanto tem um papel na realização de atividades e ações organizadas pelo ensino. O desenvolvimento de operações psicológicas permite ao aluno desenvolver atividades cada vez mais complexas, que irão requisitar um desenvolvimento cognitivo também cada vez mais maior. Porém, a questão colocada pela psicologia histórico-cultural não é simplesmente o desenvolvimento das funções psicológicas ou das habilidades cognitivas da criança, mas desenvolver a *própria atividade da criança*. Este desenvolvimento significa que ela está adquirindo procedimentos e habilidades produzidos ao longo da história social que permitem a participação no mundo cultural e material humano.

A psicologia histórico-cultural também compreende que a atividade da criança não é apenas *produto* do desenvolvimento, mas fundamentalmente é o *princípio explicativo* necessário para compreender como a criança se desenvolve; ou seja, na atividade da criança estão as forças do desenvolvimento psicológico:



A primeira coisa que devemos notar, quando nos esforçamos por resolver a questão das forças motoras do desenvolvimento do psiquismo, é portanto a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais. É, porém, evidente que este lugar não determina por si só o desenvolvimento. Ele caracteriza simplesmente o nível atingido num dado momento. O que determina directamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta actividade, tanto exterior, como interior. E o desenvolvimento desta actividade depende por sua vez das condições em que ela vive.

O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança, devemos partir da análise do desenvolvimento da sua actividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida. (LEONTIEV, 1978b: 291-292).

Cada idade infantil é caracterizada por uma determinada *posição* que a criança ocupa na *realidade social*. Para participar ativamente desta realidade a criança deve desenvolver uma actividade adequada às exigências colocadas pelo meio social; desta forma, a relação da criança com o mundo adulto realiza-se através de sua actividade. Enquanto a criança vai mudando de lugar na realidade social, também mudam as necessidades colocadas à sua participação; como também surgem novas capacidades e qualidades que ela deve apropriar e desenvolver. Portanto, a base para o desenvolvimento psicológico está na substituição de um tipo de actividade por outro. Uma vez alcançada uma determina posição – assim como as aptidões que lhe são necessárias, uma actividade superior é exigida da criança; portanto, o sintoma da passagem de um estágio a outro é a *mudança* da actividade da criança.

Porém, nem toda actividade tem sempre o mesmo papel no



desenvolvimento infantil: em alguns momentos uma atividade é mais importante que outras, mesmo sendo comum em toda a infância. Por exemplo, a atividade lúdica está presente não apenas em todo o desenvolvimento infantil, mas ainda persiste na idade adulta - embora nesta fase seja muito menos freqüente. Porém, na idade pré-escolar, uma atividade lúdica específica - o jogo de papéis - representa a principal fonte do desenvolvimento psicológico: nele se reorganiza toda a atividade psicológica da criança e desenvolvem as aptidões e funções necessárias naquela fase. Esta atividade, central em cada fase do desenvolvimento da criança, é chamada *atividade dominante* ou *atividade principal*. Para LEONTIEV (1978b: 293), esta atividade é “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento.” São características da atividade dominante: dela dependem as transformações psicológicas ocorridas em cada idade, principalmente os processos psíquicos que vêm à luz pela primeira vez: as *neoformações*; dentro dela surge e diferencia a atividade dominante seguinte; dela dependem as mudanças fundamentais da personalidade (Cf. LEONTIEV, 1978b: 292-293).

A categoria de *atividade dominante* estrutura toda a periodização do desenvolvimento infantil proposta pela psicologia histórico-cultural (Cf. DAVIDOV, 1988: 67-92; ELKONIN, 1987). A primeira atividade dominante, no desenvolvimento infantil, é a *comunicação emocional direta com os adultos*. Desde os primeiros



momentos de vida, o bebê percebe sua dependência em relação ao adulto: é através dele que todas suas necessidades são satisfeitas, como alimentação e proteção. Forma-se na criança a necessidade de comunicar-se com o adulto, a atitude emocional com a mãe, a ação de apreensão - derivada da ação de estender as mãos para o adulto, e as ações perceptivas, que logo transferem-se para outras situações. Nesta situação também forma-se a neoformação principal desta idade: a comunicação psíquica do bebê com a mãe.

A segunda atividade dominante é a *atividade objetual-manipulatória*, característica da criança entre o primeiro e o terceiro ano de idade. Da relação com o adulto a criança começa a desenvolver a linguagem, que também mediatiza sua relação com os objetos. A ação de apreensão forma a base necessária para o desenvolvimento da atividade objetual, através da qual a criança reproduz os procedimentos de ação com os objetos humanos. Com ajuda da linguagem a criança reorganiza sua percepção e desenvolve a análise e a categorização. A posse da linguagem também permite desenvolver-se no mundo dos significados humanos, que é a base para a formação da *consciência*, a neoformação principal desta idade.

A terceira atividade dominante é a *atividade de jogo*, que torna-se a principal entre os três e os seis anos de idade. Após a criança ter conseguido assimilar os modos de ação com os objetos, forma-se a necessidade de assimilar os modos de ação dos adultos: os papéis sociais. Enquanto para a criança ainda é impossível atuar com objetos e situações



reais, ela consegue comportar-se como o adulto e desenvolver seus papéis através da *situação lúdica*. As neoformações principais desta idade são: a imaginação, a função simbólica e o sentido geral da atividade humana. Surge na criança a necessidade de desenvolver a sua própria função ou papel social, que realiza-se quando ela entra para a escola⁴⁰.

A atividade dominante específica da criança entre os seis e os dez anos de idade é o *estudo*, compreendido como “aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino, é a atividade dominante neste período. Durante ela tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognoscitivas da criança.” (ELKONIN, 1987: 119). Esta atividade tem como neoformação principal a base do pensamento teórico e as capacidades correspondentes: reflexão, análise e planificação, que ainda devem passar por um desenvolvimento posterior. A atividade de estudo é dominante apenas nesta idade, mesmo quando a criança ou o adolescente freqüentam a escolar por um período muito maior. Nas fases seguintes o estudo está ligado à realização de uma atividade socialmente útil, como o trabalho produtivo

A *atividade socialmente útil* é característica dos dez aos quinze anos de idade e pode desenvolver-se como estudo escolar, esporte, trabalho, atividade artística, etc. Através desta atividade o jovem adquire

⁴⁰ O jogo de papéis aparece como a atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma “a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar.” (DAVIDOV, 1988: 81-82).



a capacidade de desempenhar tarefas sociais, a responsabilidade por essas tarefas, a reflexão sobre seu comportamento e outras. Sua neoformação principal é a *auto-consciência*. Forma-se a necessidade de reconhecimento social, que é satisfeita através do trabalho do jovem ou na continuação dos estudos, através da *atividade de estudo e profissional*. Entre os quinze e dezoito anos esta passa a ser a atividade dominante, através da qual forma-se a necessidade de trabalhar, uma concepção estável do mundo e as qualidades morais e cívicas do jovem.

É claro que neste item não pretendíamos esgotar o significado do conceito de atividade na psicologia histórico-cultural, mas tentamos entender seus aspectos principais. Em síntese, entendemos que na teoria histórico-cultural a atividade não é somente a forma através da qual cada indivíduo humano insere-se na sociedade, mas também é o modo pelo qual ele apropria-se dos resultados do desenvolvimento cultural humano e assim torna-se um ser humano.

Na teoria do desenvolvimento infantil da psicologia histórico-cultural, a atividade de estudo tem um lugar de destaque. Esta atividade tem o papel fundamental de desenvolver, consciente e organizadamente, a atividade da criança e as habilidades cognitivas correspondentes, em direção à atividade histórica humana. No próximo item discutimos as contribuições desta concepção para a pedagogia histórico-crítica.



3.3. O TRABALHO EDUCATIVO

A concepção de trabalho humano na teoria histórico-social forneceu os principais pressupostos para o desenvolvimento da categoria de *trabalho educativo* na pedagogia histórico-crítica. Através do trabalho o homem constrói o mundo humanizado e sua própria essência, a humanidade objetiva e subjetiva. A criação do gênero humano objetivo e subjetivo desenvolve-se de forma universal e livre, e esta genericidade deve ser apropriada por cada indivíduo como exigência à sua objetivação como um ser social. A pedagogia histórico-crítica entende que o processo de apropriação da genericidade por cada indivíduo constitui, essencialmente, um *processo educativo*.

Encontramos as raízes da educação nas próprias origens do ser humano. Após completar a fase de desenvolvimento das características biológicas da espécie humana, o processo de hominização, o homem deixa de depender, para sua sobrevivência, apenas daquilo que a natureza lhe dá como características inatas e como meio natural. Ele torna-se capaz de construir sua própria existência através de seu trabalho: “Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).” (SAVIANI, 1994b: 22). Neste primeiro momento da civilização, o comunismo primitivo, ainda não existia a educação em uma forma sistematizada: as pessoas educavam-se no próprio processo



produtivo, com a mediação de pessoas mais velhas ou mais experientes. O processo de educar-se, ou a assimilação dos conhecimentos, habilidades e características surgidas no trabalho e necessárias a uma vida humana, ainda era uma tarefa realizada espontaneamente, em-si: “No princípio o homem agia sobre a natureza coletivamente e a Educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar.” (SAVIANI, 1994b: 119).

Naquele momento dois fatores determinavam à educação uma existência vinculada ou indiferenciada às demais práticas sociais. O primeiro deles seria o desenvolvimento ainda incipiente da cultura material e espiritual; ou seja, ainda não era necessária uma prática social diferenciada para sua apropriação: esta assimilação ocorria no processo produtivo. No segundo aspecto, a produção era realizada coletivamente, e também coletivamente era apropriada: todos os indivíduos tinham a possibilidade de apropriar-se do que era produzido, de acordo com suas necessidades. O próprio fato de tornar-se membro daquelas sociedades, de socializar-se, já garantia a participação no nível de desenvolvimento cultural e material alcançado. Porém, principalmente a partir do capitalismo, o gênero humano expandiu-se a níveis tão elevados, que tornou-se impossível ao indivíduo apropriá-lo de forma não-intencional:

até um certo estágio de desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o surgimento da sociedade capitalista a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação. (DUARTE, 1996: 50)

Foi uma grande conquista para a humanidade a criação de uma atividade social específica para a educação das gerações, onde o processo de apropriação da genericidade pudesse ser planejado, avaliado e, principalmente, fosse destinado a atender toda a população, através da universalização da escola pública - o que nem todos os países, inclusive o Brasil, lograram obter mesmo depois de cem anos de atraso. A pedagogia histórico-crítica entende que, enquanto outras atividades humanas, como a produção material e cultural, estão voltadas para a produção do gênero, a função principal da atividade pedagógica escolar, o trabalho educativo, é formar o *próprio indivíduo*. Ou seja, a escola deve efetivar a apropriação, por cada pessoa, da genericidade humana, imprescindível à formação da individualidade:

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1994b: 24)

Compreendemos que *reproduzir a humanidade em cada indivíduo singular* significa que a escola deve proporcionar a cada indivíduo a aquisição das habilidades, conhecimentos e modos de atividade social produzidos historicamente; ou seja, apropriar-se dos produtos do trabalho humano realizado ao longo da história, imprescindíveis à objetivação de cada indivíduo como *indivíduo humano*. Na citação acima vemos que a realização do trabalho educativo, na pedagogia histórico-

crítica, têm duas exigências principais. Em primeiro lugar, interessa selecionar, da cultura humana, os elementos mais significativos, aqueles que devem ser apropriados por cada indivíduo. Ou seja, não é qualquer conhecimento que interessa à educação escolar, mas é necessário um posicionamento acerca das objetivações genéricas, e destas selecionar os conteúdos com significados mais humanizadores⁴¹.

O segundo aspecto do trabalho educativo refere-se à utilização das *formas* mais adequadas para sua realização. Estas formas referem-se à organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) para que o saber elaborado seja adquirido pelos alunos da forma mais eficiente possível. Estes meios também devem proporcionar que os alunos não assimilem o conhecimento como resultado, como algo acabado, mas também compreendam o processo em que é continuamente produzido (Cf. OLIVEIRA e DUARTE, 1987). Entendemos que os aspectos metodológicos da pedagogia histórico-crítica têm recebido pouca atenção, apesar de sua imensa importância à construção de uma teoria pedagógica.

Antes de discutir os pressupostos para uma orientação metodológica a ser desenvolvida pela teoria histórico-crítica, não podemos perder de vista que buscamos contribuir a uma pedagogia *crítica*. Portanto, não interessa educar para uma adaptação às estruturas sociais vigentes, ou para a assimilação do conhecimento mínimo necessário ao

⁴¹ A questão do conteúdo escolar será discutida no capítulo 5.



desempenho de uma função no processo produtivo, como pretendiam as teorias não-críticas de educação. Neste ponto podemos discutir uma primeira contribuição da psicologia histórico-cultural à pedagogia histórico-crítica. A teoria da atividade, como discutimos no item anterior, contribui para a prática pedagógica no sentido de transformar a atividade do educando, através do desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos, possibilitando a apropriação dos instrumentos necessários à participação no nível atual do desenvolvimento cultural. Para que a escola consiga efetivar estas aquisições ela deve partir da atividade do educando, organizando ações, operações, motivos e objetivos de modo a desenvolver tanto a atividade objetiva como subjetiva num nível superior. Portanto, vemos que a psicologia histórico-cultural valoriza a atividade do educando, ressaltando a necessidade de novos métodos de ensino⁴². Isto implica deixar de ver o aluno como um sujeito passivo do processo pedagógico, que está apenas assimilando os conhecimentos que são “transferidos” da cabeça do professor para a sua. Porém, a psicologia histórico-cultural não valoriza apenas aquela atividade objetiva ou exterior, que ocorre no jogo, no debate ou nas tarefas em grupo; mas preocupa-se em desenvolver a estrutura integral da atividade da criança, incluindo tanto ações e operações objetivas como subjetivas.

Como discutiremos nos capítulos seguintes, a pedagogia histórico-crítica também preocupa-se em educar indivíduos que irão contribuir para a superação das relações de dominação. Compreende-se

⁴² DAVÍDOV (1988) discute a construção de programas de ensino para o ensino inicial a partir desta perspectiva.



que a educação não transforma a realidade diretamente, mas através da transformação dos sujeitos da prática social. Esta prática é o ponto de partida da atividade pedagógica, pois é a partir de sua problematização que realiza-se o processo de apropriação do conhecimento sistematizado: “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.” (SAVIANI, 1993: 80). No resultado final volta-se à prática social, mas a compreensão que o aluno tinha desta prática alterou-se qualitativamente através da aquisição do conhecimento sistematizado. Assim, a prática social, compreendida sincreticamente no ponto de partida e sinteticamente no ponto de chegada é e não é a mesma:

É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediado, isto é, agindo sobre os outros sujeitos da prática. (SAVIANI, 1993: 82).

Neste momento coloca-se a segunda contribuição da psicologia histórico-cultural à pedagogia histórico-crítica. A psicologia histórico-cultural pode contribuir para o desenvolvimento da metodologia do trabalho educativo, na passagem de uma problematização da prática social para a apropriação dos instrumentos culturais; e o retorno do aluno à realidade social, mas com sua atividade transformada pela apropriação

de novos conhecimentos e novas habilidades cognitivas:

Os princípios da psicologia soviética exigem examinar o processo de estudo como uma atividade. O enfoque do caráter ativo do processo de estudo exige analisá-lo como um sistema íntegro, como um processo real de solução de tarefas que são colocadas ao homem histórico social, sujeito desta atividade.

A atividade do sujeito sempre responde a alguma necessidade sua, está dirigida ao objeto capaz de satisfazer esta necessidade. Este objeto impulsiona e dirige a atividade do sujeito. Devido a esta interpretação da atividade, o estudo representa uma atividade propriamente dita somente quando satisfaz a necessidade cognoscitiva. Os conhecimentos a cuja assimilação está orientado o estudo intervêm neste caso como um motivo no qual encontrou sua representação materializada a necessidade cognoscitiva do aluno. Ao mesmo tempo, intervêm também como o objetivo desta atividade. (TALÍZINA, 1988: 42-43).

O estudo representa uma atividade apenas quando os conhecimentos dos quais o aluno se ocupa em assimilar constituem o objetivo e o motivo; ou seja, o aluno precisa daqueles conhecimentos porque satisfazem sua necessidade cognitiva. E para que meio ou fim aquele conhecimento poderá estar relacionado? Dentre outros aspectos, como a formação da individualidade e o desenvolvimento cognitivo, a pedagogia histórico-crítica propõe a assimilação do conteúdo como meio para transformar a realidade social. Como veremos adiante, a pedagogia histórico-crítica discute a necessidade do processo educativo ser conscientemente conduzido pelo educador, tendo em vista as máximas possibilidades existentes à vida do indivíduo e da sociedade.

A psicologia histórico-cultural também propõe uma teoria sobre a periodização do desenvolvimento infantil, não fundamentada em aspectos inatos, mas na própria atividade da criança. Estas idéias têm



grande importância na organização do currículo a ser desenvolvido pela escola: a educação escolar deve explorar as máximas possibilidades de desenvolvimento psicológico em cada idade do desenvolvimento infantil, principalmente no que refere-se à atividade de estudo. Ao longo desta pesquisa discutiremos outros momentos importantes para uma compreensão inicial do trabalho educativo na pedagogia histórico-crítica, e as contribuições da psicologia histórico-cultural para o desenvolvimento desta categoria.

CAPÍTULO 4

SOCIALIDADE

Quando meditamos sobre a nossa vida e nossas esperanças temos, quase invariavelmente, de encarar a descoberta de que quase todas as nossas realizações e empreendimentos estão intimamente entrelaçados com a existência dos outros

Albert Einstein.



No capítulo anterior discutimos algumas determinações da categoria de trabalho na concepção histórico-social de ser humano. Através do trabalho, entendido como a atividade humana específica, o homem realiza sua essência e constrói sua própria história. Mas o trabalho não pode ser compreendido a partir da atividade de um único indivíduo, mas somente como uma atividade social, realizada por um ser social, inserido em uma comunidade humana. Neste capítulo discutimos alguns aspectos da socialidade como elemento essencial e a compreensão do indivíduo como um ser histórico e social. Esta compreensão do ser humano traz importantes determinações à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural.

4.1. A SOCIALIDADE HISTÓRICA HUMANA

A socialidade, como elemento essencial humano, está na base da compreensão do trabalho, como também na determinação do próprio ser humano. *A atividade humana é sempre social.* Mesmo quando realizada por um único indivíduo, os meios e as capacidades utilizadas foram adquiridos através da relação com outras pessoas. Quando as forças produtivas e as capacidades humanas ainda estavam pouco desenvolvidas, a realização do trabalho era possível apenas coletivamente. O desenvolvimento das forças produtivas possibilitou a socialização do conteúdo da atividade, e esta deixou de ser imediatamente coletiva, transformando-se na “produção autônoma de indivíduos isolados” (Cf.



MÁRKUS, 1974a:28).

Em um segundo aspecto vemos que o trabalho é sempre uma atividade histórico-social, “no sentido de que os meios de trabalho utilizados e a capacidade de usá-los descansam sempre na apropriação e aplicação das forças produtivas e das formas de atividade criadas pelas gerações precedentes”. (MÁRKUS, 1974a: 29). Este processo ocorre através da dinâmica entre objetivação e apropriação. O trabalho produtivo é sempre a transformação de algo já existente: é preciso apropriar-se da natureza, do trabalho humano já realizado e das capacidades criadas ao longo da história produtiva humana, para que os meios de trabalho possam ser utilizados e uma nova objetivação seja realizada.

Através de sua atividade, o ser humano torna-se um ser histórico-social. Dois momentos permitem compreender o homem como um ser social. Em primeiro lugar, “o homem não pode levar uma vida humana, não pode ser homem a não ser em sua relação com os demais e como consequência desta relação” (MÁRKUS, 1974a: 27). A existência de um indivíduo humano não pode ocorrer à margem de uma sociedade, mas somente no seio de uma existência compartilhada com outros seres humanos. É apenas no contexto de uma sociedade que o indivíduo relaciona-se com o gênero humano, e somente nesta relação a humanidade pode ser apropriada⁴³.

No segundo momento, “o indivíduo não é indivíduo

⁴³ “O indivíduo é o *ser* social. A exteriorização da sua vida – ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com outros-, é, pois, uma exteriorização e confirmação da *vida social*.” (MARX, 1987: 176; grifos no original).



humano a não ser na medida em que se apropria das capacidades, das formas de conduta, das idéias, etc., originadas e produzidas pelos indivíduos que o precederam ou que coexistem com ele, e as assimila (mais ou menos universalmente) à sua vida e à sua atividade.” (MÁRKUS, 1974a: 27; grifo no original). As características que conferem ao indivíduo o status de ser humano não referem-se apenas às características biológicas comuns, determinadas pelo desenvolvimento da espécie humana; as características especificamente humanas resultam do desenvolvimento histórico-social e estão fixadas no gênero objetivo.

Estes dois aspectos da determinação histórico-social do indivíduo, a necessidade de apropriação dos resultados da história humana e de uma vida compartilhada com outros, são dois aspectos de um mesmo processo: fora de uma comunidade o ser humano não tem como apropriar-se das forças materiais e espirituais, imprescindíveis à sua objetivação como um ser humano (Cf. MÁRKUS, 1974a: 29).

No capítulo anterior vimos que a relação entre objetivação e apropriação é a dinâmica que mediatiza a atividade humana, através da qual se produz o gênero e se impulsiona a história. Esta dinâmica é a mesma que determina cada indivíduo humano: “O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação.” (DUARTE, 1993: 47). Apropriando-se dos produtos das gerações anteriores o indivíduo incorpora a própria humanidade objetivada. Apenas deste modo o indivíduo é capaz de



objetivar-se como ser humano, de desenvolver atividades especificamente humanas.

Portanto, para um indivíduo desenvolver em si mesmo as características humanas produzidas ao longo da história, ele precisa apropriar-se dos resultados do gênero durante sua existência em uma sociedade. Porém, as forças sociais e culturais não devem ser entendidas como forças contrárias ao desenvolvimento do indivíduo. Gyorgy MÁRKUS (1974a: 30-32) discute dois aspectos sobre as relações sociais e a formação do indivíduo. Em primeiro lugar, as condições histórico-sociais não representam barreiras que tendem a reprimir o livre desenvolvimento da individualidade, mas “as autênticas condições intrínsecas de sua individualidade concreta, isto é, condições apropriadas, convertidas em elementos e traços essenciais da personalidade do indivíduo.” (1974a: 31). Através da apropriação, os elementos sociais transformam-se na própria subjetividade humana, no conteúdo dinâmico da individualidade. Como a concepção histórico-social não polariza o indivíduo e a sociedade, também não compartilha da concepção de que a sociedade constituiria um obstáculo ao desenvolvimento livre e natural do indivíduo; ao contrário, o indivíduo humano é entendido como a existência subjetiva da sociedade (Cf. MARX, 1987: 176). As relações sociais apenas tornam-se barreiras ao desenvolvimento do indivíduo na alienação, quando cerceiam a apropriação das conquistas do gênero humano.

O outro aspecto refere-se ao erro de se interpretar como mecânica e passiva a determinação social do indivíduo: “os elementos de



seu meio não convertem-se em momentos intrínsecos de sua individualidade, a não ser na medida em que os *apropria*, isto é, como consequência da sua própria atividade.” (MÁRKUS, 1974a: 31). As objetivações sociais convertem-se em elementos da individualidade humana através da dinâmica entre objetivação e apropriação; ou seja, através da própria atividade do indivíduo. Em seu âmbito social já estão dadas determinadas objetivações; porém, quais destas farão parte de sua individualidade dependerá de sua própria atividade de apropriação. Mesmo em uma situação de extrema alienação, o homem continua sendo o resultado de sua própria atividade. Portanto, cada indivíduo constitui a existência única e particular da socialidade humana.

A individualidade humana não é um fenômeno presente desde o início da história, mas sua existência só foi possível a partir de um determinado momento no desenvolvimento social⁴⁴. A primeira forma de socialidade é representada por uma unidade indissolúvel entre o sujeito e seu meio social: a existência do indivíduo singular é determinada por sua existência como membro de uma comunidade (Cf. DUARTE, 1993: 166). As relações entre os homens eram relações naturais, fundadas na consangüinidade e nos laços indissolúveis como nobreza e clero, senhor e escravo. As pessoas relacionam-se com as condições sociais de sua existência como condições eternas, naturais; por isso essas sociedades são conhecidas como *comunidades naturais*. O sujeito humano não assimila as

⁴⁴ “o homem é desde o início, um ser social, no sentido de uma imediata e total dependência em relação ao conjunto a que pertence e no sentido de quase total indiferenciação entre os integrantes desse conjunto. Quanto menos desenvolvidas as relações entre os homens, menos possibilidades de individualização tem cada ser humano.” (DUARTE, 1993: 157).

objetivações sociais como órgãos de sua individualidade, mas como pressupostos naturais ou orgânicos de sua existência: ele é que pertence à comunidade e às suas objetivações. Enquanto ocorre uma identificação espontânea da pessoa com sua socialidade, as comunidades naturais caracterizam-se por uma socialidade em-si. A individualidade humana surge apenas quando o indivíduo singular pode distinguir-se de seu meio social; portanto, vemos que as sociedades naturais limitavam o desenvolvimento da individualidade.

A possibilidade de uma individualidade livre e universal é resultado do desenvolvimento livre e universal da socialidade, o que na história humana ocorreu através do desenvolvimento da sociedade capitalista. Através da relação com a mercadoria o capitalismo dissolve as comunidades naturais: o indivíduo não está mais limitado à comunidade, é livre para vender sua força de trabalho e para assimilar a produção social a ser obtida. Portanto, o capitalismo cria os pressupostos sociais e materiais para uma individualidade livre e universal⁴⁵.

A dependência do indivíduo em relação a sua comunidade é substituída, no capitalismo, pela dependência por relações universais. A autonomia do homem em relação a seu meio produz as condições para o

⁴⁵ "O capitalismo surge como a sociedade que destrói a unidade natural entre indivíduo, comunidade e condições objetivas de produção. Isso tem um significado histórico humanizador, porque derruba os limites intransponíveis, nas sociedades naturais, tanto no âmbito da produção material, quanto nos da reprodução social e da reprodução do indivíduo. Em termos da individualidade, isso cria os pressupostos para que ela se desenvolva enquanto individualidade livre e universal." (DUARTE, 1993: 168).



surgimento da individualidade:

O homem não torna-se realmente indivíduo, a não ser no curso da evolução histórica, e precisamente pelo fato de que esta evolução, através do contato, cada vez mais universal – principalmente através do intercâmbio –, dissolve aquelas pequenas comunidades que pareciam, por assim dizê-lo, *pressupostos naturais* da vida individual, princípio previamente dado e imutável. (MÁRKUS, 1974a: 33; grifos no original).

A produção capitalista também empreende um nível superior de desenvolvimento das forças produtivas. As comunidades primitivas produziam para seu próprio consumo, o que limitava seu desenvolvimento material. A partir de um certo nível de desenvolvimento das forças produtivas, determina-se o surgimento da propriedade privada, mas também passa a existir um excedente que pode ser comercializado com outras comunidades. A expansão progressiva da produção capitalista cria o mercado mundial, universalizando, de forma alienada, as relações sociais, os produtos, as necessidades e os modos de consumo. Cria-se, então, a possibilidade de que cada ser humano aproprie-se não apenas da produção material mas também intelectual do mundo inteiro:

A atividade do indivíduo torna-se objetivamente dependente da atividade de um âmbito de indivíduos cada vez mais amplo; ao mesmo tempo se constituem para os indivíduos as condições históricas mais elementares, nas quais podem apropriar-se das experiências, o saber e a riqueza do mundo acumulados pela humanidade *inteira* e utilizá-los. A história das hordas, as tribos e as etnias origina paulatinamente a história universal, e o próprio indivíduo converte-se em um ente universal, em um ser *histórico-universal*. (MÁRKUS, 1974a: 33; grifos no original)

O desenvolvimento humano atingiu um nível tão elevado que um único homem não é capaz de realizar, ao longo de sua existência,



todos os resultados obtidos pelo gênero, mesmo que para isso dedique cada minuto de sua vida. Porém, este desenvolvimento foi obtido através da universalização da alienação como forma dominante de socialidade; assim, através de relações sociais alienadas, a maioria dos indivíduos consegue apenas um mínimo dos resultados materiais e intelectuais, nem sempre suficientes para sua existência e participação na sociedade.

A divisão social do trabalho e a propriedade privada possibilitaram um desenvolvimento cultural e material que jamais seria obtido nas condições existentes nas comunidades naturais; mas este enriquecimento é obtido às custas do empobrecimento da grande maioria das pessoas⁴⁶. Assim, o capitalismo constitui o processo histórico que tornou possível o desenvolvimento da individualidade livre e universal; ainda que, através de relações de alienação, esta possibilidade não se concretize na vida da grande maioria das pessoas.

As pessoas submetem-se às relações sociais alienadas porque não são capazes de compreendê-las como produtos históricos; portanto passíveis de serem transformadas e superadas. Eles submetem-se a uma vivência alienada das relações sociais como se estas fossem anteriores à própria atividade que as produz: ou seja, não são capazes de construir uma relação consciente com a própria socialidade.

Assim como nas comunidades naturais, o capitalismo

⁴⁶ “a riqueza objetual das necessidades e capacidades humanas, que é pressuposto *objetivo* da emancipação humana não se pode constituir a não ser em condições de alienação.” (MÁRKUS, 1974a: 64; grifos no original).



também caracteriza por universalizar uma socialidade em-si. Através da alienação, as relações sociais não são apropriadas pelo indivíduo singular como objetivações sociais, produzidas historicamente; mas também não são pressupostos dados desde seu nascimento: são condições que ele vai assimilando ao longo de sua vida mas não desenvolve uma relação consciente com elas, ou uma socialidade para-si. É condição necessária ao capitalismo uma vivência alienada, em-si, da socialidade.

Considerando que a relação do indivíduo com as possibilidades produzidas pelo trabalho e cristalizadas no gênero humano são mediadas pelas relações sociais, estas relações determinam as necessidades, as possibilidades e os limites da própria existência do indivíduo. Mais adiante veremos que as relações sociais tanto podem ser fatores que possibilitam a apropriação do gênero pelo indivíduo, colaborando com o processo de *humanização*; como podem tornar-se barreiras entre o indivíduo e o gênero objetivo, determinando assim a *alienação* como tendência dominante ao processo de construção da individualidade.

4.2. A NATUREZA HISTÓRICO-SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

A concepção da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento psicológico na ontogênese é uma de suas idéias mais conhecidas e discutidas, apesar de nem sempre ser compreendida. Esta



concepção tem uma importância central no quadro teórico e prático da teoria. Seus primeiros pressupostos foram delineados por Vygotsky e até hoje seus desdobramentos na educação continuam a ser desenvolvidos⁴⁷.

A psicologia histórico-cultural buscou na filosofia marxista-leninista a fundamentação necessária para compreender a linha ontogênica de desenvolvimento. No item anterior vimos que a existência do indivíduo humano só pode ocorrer no seio de uma comunidade, através da apropriação de meios e capacidades sociais. Enquanto a psicologia tradicional ou subjetiva buscava compreender o desenvolvimento psicológico da criança como resultado da maturação de estruturas inatas ou biológicas do organismo, que apenas precisavam de um meio adequado para manifestar, a psicologia histórico-cultural procurou entender este processo como um fenômeno essencialmente histórico e social:

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978b: 267; grifo no original).

A ontogênese humana diferencia-se da ontogênese animal: nos animais o desenvolvimento das aptidões e capacidades é dado biologicamente; no homem efetua-se na participação em um meio cultural. Ou seja, o homem não torna-se realmente um ser humano apenas pelo fato

⁴⁷ WERTSCH (1988: 57) explica o especial interesse de Vygotsky pelo estudo do desenvolvimento psicológico do indivíduo: "seu interesse se viu motivado pelo desejo dos psicólogos soviéticos de desempenhar um papel alvo na construção de uma nova sociedade capitalista, uma tarefa que requeria uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil e da educação."

de pertencer à espécie humana, mas somente quando assimila a humanidade produzida historicamente. Os resultados do processo histórico de construção do gênero humano estão acumulados nas objetivações materiais e ideais. Como este desenvolvimento, que é externo, objetivo, torna-se uma aquisição individual ou adquire uma existência subjetiva? Este processo ocorre como *apropriação* dos instrumentos psicológicos e representa a essência do desenvolvimento na ontogênese. Portanto, na psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico do homem:

representa a reprodução, pelo indivíduo, dos tipos de atividade e as capacidades correspondentes a eles, historicamente formados, reprodução que se realiza no processo de apropriação destes tipos de atividade e capacidades. Com isso a apropriação (que pode-se interpretar como processo de educação e ensino em um sentido amplo) é a forma universal do desenvolvimento psíquico do homem. (DAVÍDOV, 1988:13)



Já vimos que uma objetivação é portadora tanto da atividade que a produziu, como também possui uma norma social específica à sua utilização. Quando um indivíduo apropria-se de uma objetivação ele está inserindo-se na história da produção humana, reproduzindo os resultados alcançados pelas gerações anteriores. Ao mesmo tempo ele está apropriando-se das normas de sua participação no mundo material e social (mundo dos instrumentos e dos usos), e das normas e conteúdos da atividade mental (linguagem). Cada objetivação tem uma função específica no interior de cada sociedade e para apropriá-la cada indivíduo deve desenvolver em si mesmo as qualidades humanas que permitem utilizá-la:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações

precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram neste mundo. (LEONTIEV, 1978b: 265-266).

Assim a apropriação da humanidade construída historicamente requer sempre a atividade do indivíduo, quer seja apropriando-se dos elementos culturais, como objetivando-se através da mediação do que foi assimilado. Este processo não é de adaptação, mas de *reprodução*: o sujeito deve reproduzir uma atividade que corresponda, essencialmente, à atividade inscrita, materializada no próprio objeto. Neste processo são criadas novas estruturas de comportamento exterior e interior, cognitivo, que não estavam previstas em seu programa biológico:

Os procedimentos, socialmente elaborados, de ações com os objetos não estão dados em forma imediata como certas características físicas das coisas. No objeto não estão escritos sua origem social, os procedimentos de ação com ele, os meios e procedimentos de sua reprodução. Por isso não é possível dominar tal objeto por meio da adaptação por via da simples "equilibração" com suas propriedades físicas. Torna-se internamente indispensável o processo peculiar de assimilação, por parte da criança, dos procedimentos sociais de ação com os objetos. (ELKONIN, 1987: 113)

O homem não nasce com a habilidade necessária para escrever com um lápis, andar de bicicleta ou operar com conceitos: ele apenas possui, ao nascer, os requisitos biológicos para desempenhar estas tarefas. A habilidade para manipular delicadamente um lápis, o equilíbrio para andar de bicicleta são desenvolvidos através da apropriação do modo social de utilização do próprio instrumento; os significados contidos no conceito são apropriados através da atividade social cristalizada na forma



de linguagem:

o desenvolvimento psíquico da criança tem lugar no processo pelo qual ela *se apropria* das formas de cultura historicamente elaboradas. (...) A apropriação não é a adaptação passiva do indivíduo às condições existentes da vida social. Constitui o resultado da atividade reprodutiva da criança, quem assimila procedimentos historicamente elaborados para orientar-se no mundo objetual e meios para transformá-lo os quais paulatinamente se convertem em formas de sua própria atividade. (DAVÍDOV, 1988: 73; grifos no original).

Além da atividade do sujeito, a apropriação de um objeto requer também a *mediação social*: “a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenomenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada.” (LEONTIEV, 1978b: 272; grifo no original). A apropriação da humanidade por cada indivíduo é, fundamentalmente, um processo de educação. A criança deverá assimilar o significado social, o sentido de cada objetivação ou fenômeno existente em seu meio. Para que isto ocorra será necessário que uma criança mais experiente ou um adulto mostre a ela o significado daquele objeto. Dessa forma, a relação da criança com o mundo é sempre uma relação mediada pelo social.

Nesse momento é necessário fazer uma observação sobre a leitura, a nosso ver equivocada, da teoria de Vygotsky, que vem tornando-se popular entre os educadores. A psicologia histórico-cultural vem sendo denominada de socioconstrutivista, sociointeracionista e sociointeracionista-construtivista, títulos que também se estenderiam a teoria de Piaget. Para muitos autores, as teorias de Vygotsky e Piaget



pertencem a um mesmo paradigma de investigação psicológica – o *interacionismo* – porque os dois autores conferem o mesmo papel do social para o desenvolvimento cognitivo (Cf. DUARTE, 1996). Acreditamos que identificar as teorias de Piaget e Vygotsky sob o mesmo rótulo, apoiando-se apenas na importância que conferem ao social, significa comparar as pontas de dois icebergs, ou ignorar os fundamentos epistemológicos de cada teoria. De acordo com a leitura que buscamos desenvolver da psicologia histórico-cultural, o *social* é compreendido como a mediação que ocorre na apropriação da experiência histórica humana. Para Piaget, parece representar a interação entre dois indivíduos ou a existência de processos interpsíquicos. Ou seja, enquanto para Vygotsky o desenvolvimento infantil poderia ser sintetizado no esquema *pessoa-coisa-pessoa*; em Piaget poderia ser *pessoa-pessoa*. Muitos aspectos da leitura entre Piaget e Vygotsky ainda precisam ser desenvolvidos, mas esta leitura não pode prescindir de uma compreensão mais abrangente de cada teoria.

A mediação social é fundamental no processo de internalização das funções psicológicas superiores. Na psicologia histórico-cultural uma função psicológica surge primeiro no plano intersubjetivo (o plano da relação do sujeito com o outro) para depois ser incorporada ao plano intrasubjetivo. Desta forma, é fundamental que o sujeito participe de relações sociais com sujeitos que estão em um nível superior de desenvolvimento, para que ele também consiga apropriar-se das funções superiores:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades



sociais, ou seja, como funções interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 1994: 114; grifos no original).

Alguns autores criticam a distinção feita por Vygotsky entre funções naturais, inferiores, e culturais, superiores. A crítica baseia-se no argumento de que mesmo as funções naturais, como percepção e memória, necessitam de aprendizagem ou de um meio social específico para manifestarem-se, mesmo em suas etapas iniciais. Porém, esta distinção pode ser útil, com a ressalva de não referir-se a duas funções psicológicas diferentes, mas a dois extremos de uma mesma linha de desenvolvimento: de um lado, a função em sua forma inicial, mais simples; de outro, a sua forma mais desenvolvida, com a mediação ou inclusão de um signo.

A psicologia histórico-cultural não ignora que processos como percepção, memória, pensamento, linguagem, etc, passem por um desenvolvimento biológico ou natural na infância, mas compreende que o grande salto desta evolução ocorre quando a linha de desenvolvimento psicológico-natural encontra-se com a linha de desenvolvimento psicológico-cultural (Cf. VYGOTSKY e LURIA, 1996). Essencialmente, este momento significa que a criança está utilizando a linguagem e outros recursos como instrumentos para funções psicológicas⁴⁸. A língua e outros signos aparecem pela primeira vez no plano *interpsíquico* – a relação da

⁴⁸ A importância da linguagem para a formação da consciência consiste em que ela efetivamente *penetra em todos os campos da atividade consciente do homem*, eleva a um novo nível o desenrolar dos seus processos psíquicos. (LURIA, 1991: 81-82).



criança com o outro, para ser incorporada no plano intrapsíquico, como pensamento:

Os signos têm ao princípio uma forma externa, material, e depois se interiorizam tornando-se internos, ideais. O principal sistema de signos que mediatizam a atividade psíquica do homem constitui a linguagem; esta também percorre o caminho da interiorização: ao princípio a linguagem é utilizada para a comunicação com outras pessoas e depois, individualmente, no plano da linguagem interior. (TALÍZINA, 1988: 17)

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem também é distinta na teoria de Piaget e na psicologia de histórico-cultural. Para o psicólogo suíço trata-se de dois fenômenos independentes: a aprendizagem só pode ocorrer a partir de um nível já alcançado de desenvolvimento, mas um processo não interfere no outro. Por exemplo, quando Piaget buscava compreender o nível de desenvolvimento já alcançado por uma criança, ele fazia perguntas completamente estranhas à aprendizagem escolar.

Compreendemos que a abordagem de Piaget caracteriza-se pelo *modelo biológico* de interação entre organismo e meio (Cf. DUARTE, 1996:88). Nesta perspectiva o desenvolvimento na ontogênese pode ser compreendido a partir da maturação de estruturas inatas ou biológicas, através da interação da criança com o meio social:

o desenvolvimento psíquico é exatamente, em sua essência, como processo de *maturação*, se não sobre um base orgânica, pelo menos sobre a base da “coordenação e organização” das ações que, de qualquer maneira, tem fontes orgânicas. Nesta compreensão do processo de desenvolvimento, a educação aparece obrigatoriamente somente como utilização e exercitação das formas e capacidades que antes dela e fora dela surgem na criança. (DAVYDOV, 1988:53)

Para Vygotsky desenvolvimento e aprendizagem são dois



fenômenos distintos mas completamente dependentes. Ele compreendia que a aprendizagem só poderia ocorrer a partir de um nível de desenvolvimento já alcançado; ou seja, a educação aproveita-se das conquistas já alcançadas pelo desenvolvimento. Porém, o aspecto mais importante desta relação é que, quando a aprendizagem é organizada para além dos limites do desenvolvimento da criança – ou quando ela tenta aprender o que ainda não sabe fazer sozinha, mas consegue fazer com a ajuda de um adulto ou por imitação, a aprendizagem está produzindo desenvolvimento. A psicologia histórico-cultural criou o conceito de *educação desenvolvvente*: não é toda aprendizagem que desenvolve, mas apenas aquela que faz a criança produzir ou consolidar processos cognitivos que ainda não existiam ou não estavam amadurecidos:

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 1994: 115).

O estudo da relação entre aprendizado e desenvolvimento na psicologia histórico-cultural culminou nas categorias de *nível de desenvolvimento real* e *zona de desenvolvimento proximal*. O nível de desenvolvimento real é determinado pelas estruturas que já evoluíram ou se consolidaram na criança: é o resultado já alcançado. Quando o ensino ou a educação propõe à criança conhecimentos ou processos que ela ainda não tem, mas podem ser desenvolvidos a partir de imitação e treino,



configura-se a zona de desenvolvimento proximal. Esta categoria refere-se ao espaço entre o que a criança já sabe ou o desenvolvimento já alcançado e o que ainda não está totalmente pronto, acabado, mas necessita ser consolidado. Portanto, a aprendizagem tem uma importância fundamental na ontogênese, a de criar desenvolvimento:

a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VIGOTSKII, 1994: 115)

No próximo item discutiremos as contribuições destas idéias para a pedagogia histórico-crítica.

4.3. TRABALHO EDUCATIVO COMO ATIVIDADE MEDIADORA

No capítulo anterior realizamos uma primeira aproximação do significado da categoria de *trabalho educativo* para a pedagogia histórico-crítica. Para retomar esta discussão, vamos focalizar outro aspecto do trabalho educativo, o qual refere-se à assimilação da humanidade por cada pessoa:

o trabalho educativo é o ato de produzir, *direta e intencionalmente*, em cada indivíduo singular, a *humanidade* que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1994b: 24; grifos nossos).



Esta humanidade, que precisa ser apropriada por cada indivíduo, refere-se basicamente, à atividade social, produzida ao longo da história e cristalizada nas objetivações materiais e espirituais. A apropriação desta atividade faz surgir no homem novas aptidões, novas habilidades, que não são biológicas, mas históricas e sociais.

A pedagogia histórico-crítica compreende que o professor tem um papel fundamental na direção do processo educativo. Este papel não é o de “facilitador da aprendizagem” e nem de um simples observador da aprendizagem do aluno. É preciso tornar este papel consciente e usá-lo na apropriação da genericidade humana, da humanidade objetivada.

Para iniciar a discussão sobre o papel do professor na direção do processo educativo, vejamos a especificidade do trabalho educativo como um trabalho não-material, no qual o produto não se separa da produção (SAVIANI, 1991c: 81):

De fato, a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos.

Em PARO (1986: 140-149) encontramos uma discussão sobre alguns pontos desta questão. Na atividade educativa o educando é o objeto, cuja transformação se destina todo o processo; mas é, ao mesmo tempo, sujeito do processo pedagógico, o que implica que ele deve participar ativamente, sob risco da prática educativa não atingir o

resultado esperado. Neste caso, o resultado do processo educativo, o seu produto, refere-se a uma real transformação na personalidade do educando. Esta transformação não ocorre apenas no momento em que se realiza a atividade pedagógica, mas se prolonga muito além, na vida do indivíduo e também para a própria sociedade. Quais os meios de que os professor dispõe para realizar estas transformações? Estes meios referem-se ao conhecimento historicamente acumulado e organizado, que deve ser incorporado pelo aluno através de sua própria atividade, sob mediação do professor. Portanto, a pedagogia histórico-crítica entende que o modo como a atividade pedagógica é conduzida pelo professor determina grande parte do resultado ou do seu produto, entendido como a transformação do educando.

A importância da mediação social no processo de assimilação da humanidade, quanto à especificidade do conteúdo a se assimilado, fazem da prática pedagógica atividade social por excelência destinada à apropriação da natureza social humana. Outras atividades também podem contribuir à assimilação da humanidade pelo indivíduo, mas a especificidade da educação escolar está em ser intencionalmente organizada e dirigida por este fim. Isto leva a uma reflexão sobre os conteúdos e os meios utilizados pela prática pedagógica. A escola deve objetivar a apropriação do saber sistematizado produzido e acumulado pela humanidade, procurando os meios mais adequados à sua transmissão. Nesta perspectiva, a relação professor/aluno adquire um significado especial: o professor é o mediador entre o aluno e o saber escolar



acumulado. Portanto, ao invés de secundarizar o papel do professor, ele possui um papel fundamental na condução do processo de ensino/aprendizagem.

Compreendemos que uma das principais contribuições da psicologia histórico-cultural para o trabalho educativo está no papel que a escola desempenha para o desenvolvimento psicológico na ontogênese. A relação entre educação escolar e desenvolvimento nem sempre é compreendida por educadores que buscam contribuições para a educação escolar. Para compreendermos esta relação é importante fazer uma *leitura pedagógica* da teoria de Vygotsky a qual ~~implica~~ reconhecer duas importantes questões:

A primeira é da importância que a Escola de Vigotski atribuiu à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive. A segunda é a de que a Psicologia Histórico-Cultural considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem. (DUARTE, 1996: 91)

Como vemos, o conhecimento a ser apropriado pelo aluno na educação escolar é fundamental no desenvolvimento psicológico, na apropriação das capacidades cognitivas e da experiência histórica humana. Esta assimilação é o principal fator que distingue a ontogênese humana e a animal:

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes - 1) os programas hereditários de comportamento, jacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual -, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a*

humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (LURIA, 1991: 73; grifos no original).

A apropriação sistemática do conhecimento acumulado e organizado fazem da atividade escolar o instrumento mais importante do desenvolvimento psicológico; mas a escola deve compreender as leis que o determinam para contribuir ativamente na formação e desenvolvimento de novas estruturas psicológicas. Isto significa que a educação escolar deve conhecer as leis que regem o desenvolvimento psicológico, como uma das condições necessárias para atingir o resultado esperado. Dentre outros fatores, a escola deve respeitar a zona de desenvolvimento proximal e o nível de desenvolvimento real de cada aluno na organização e transmissão do saber:

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. (DUARTE, 1996: 98).

Para a psicologia histórico-cultural o educador não apenas é o mediador entre o aluno e o conhecimento a ser assimilado, mas, principalmente, é ele quem deve dirigir a atividade de estudo do aluno, de forma a atingir os objetivos pedagógicos propostos da forma mais eficiente possível:

A função do professor não somente era *comunicar* conhecimentos, mas também *dirigir* o processo de assimilação. As conquistas da ciência, a revolução técnica criaram as possibilidades para elevar o nível de direção do processo de estudo a uma altura essencialmente nova. Ao mesmo tempo, estes mesmos

fatores colocaram a prática do ensino diante da necessidade de aumentar o volume e melhorar a qualidade dos conhecimentos dos alunos, de sua preparação para uma instrução ininterrupta, a qual é impossível sem elevar a eficácia tanto da direção do processo de assimilação como do trabalho de estudo em sua conjunto. (TALÍZINA, 1988: 7; grifos nossos).

A época atual de desenvolvimento científico e tecnológico coloca à educação escolar a necessidade de um nível superior de conhecimento, cada vez mais importante à inserção do indivíduo na sociedade moderna. Por sua vez, a ciência atual desenvolve as condições para aumentar a eficiência da atividade de estudo: esta é a essência da *instrução programada*, que vem sendo desenvolvida pela psicologia histórico-cultural e torna-se cada vez mais importante para a escola moderna (Cf. TALÍZINA, 1988: 7)⁴⁹.

Compreendemos que a principal contribuição que a concepção do desenvolvimento psicológico na teoria histórico-cultural pode oferecer à pedagogia histórico-crítica é sua compreensão acerca da relação entre ensino e desenvolvimento. Esta relação dá ao trabalho educativo a compreensão necessária para impulsionar o desenvolvimento psicológico, através da direção consciente da atividade de estudo do educando. Apesar de ser necessário um relativo nível de desenvolvimento já alcançado, para se efetivar uma determinada etapa de ensino, o desenvolvimento é compreendido fundamentalmente como um *resultado* da

⁴⁹ Não poderemos nos deter nesta questão, mas é preciso assinalar que a “instrução programada” não é compreendida na psicologia histórico-cultural em sua vertente behaviorista, popularizada no Brasil nos moldes da pedagogia tecnicista.

atividade pedagógica escolar:

Podemos dizer que o processo de desenvolvimento psíquico dos indivíduos, sendo também histórico-social, não é um pressuposto natural do processo de ensino-aprendizagem escolar, mas sim um produto social, um produto das atividades do indivíduo ou, para utilizar a categoria de Leontiev, um produto da atividade principal de cada estágio do seu desenvolvimento. (DUARTE, 1996: 105)

Uma pedagogia comprometida com os interesses dominantes está voltada para a manutenção das diferenças sociais, determinando o sucesso ou o fracasso escolar de acordo com a classe social de cada um. Um dos fundamentos para esta concepção está na idéia de que as possibilidades de desenvolvimento psicológico já estão determinadas ao indivíduo desde seu nascimento, relacionado a aspectos inatos. Este é um dos pressupostos através do qual a escola vem legitimando diferenças que não são biológicas, nem psicológicas, mas sociais e econômicas. Entendemos que para uma pedagogia realmente comprometida na superação da alienação, a educação escolar não deve legitimar aquele nível de desenvolvimento das aptidões e capacidades que o indivíduo conseguiu efetivar dentro de condições de alienação; mas tem o papel de efetivar as máximas possibilidades de desenvolvimento intelectual em cada indivíduo. No próximo capítulo veremos como estas possibilidades relacionam-se com o saber escolar proposto pela pedagogia histórico-crítica.



CAPÍTULO 5

CONSCIÊNCIA

Nossos conhecimentos e crenças, em sua maior parte, são uma herança. São-nos quase que inteiramente transmitidos pelos outros. Outros vêm criando, há muito tempo, os meios pelos quais a compreensão chega a nossos cérebros. Sem a fala, nossos cofres mentais ficariam totalmente vazios! Sem ela, o nosso horizonte intelectual não iria além de um elefante ou de um macaco. A linguagem cria a irmandade dos homens. É esse dom, a capacidade de transmitir para os outros idéias e emoções complexas, que diferencia o bípede humano de seus parentes zoológicos.

Albert Einstein



Assim como a socialidade e o trabalho, a consciência como elemento essencial apenas universaliza-se a partir de um determinado momento no desenvolvimento histórico. A universalização da consciência determinou dois níveis distintos de objetivação: as objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si. A concepção marxista de consciência também deu à psicologia histórico-cultural os princípios e o método para a compreensão da atividade consciente como fenômeno psicológico e social especificamente humano. A teoria histórico-cultural partiu destes fundamentos e desenvolveu os aspectos psicológicos desta categoria.

5.1. TRABALHO: ATIVIDADE HUMANA CONSCIENTE

A atividade consciente é um dos fatores que diferencia o ser humano do animal e possibilita a criação do gênero universal e livre: “O animal identifica-se imediatamente com sua actividade vital. Não se distingue dela. É a *sua própria actividade*. Mas o homem faz da actividade vital o objecto da vontade e da consciência. Possui uma actividade vital consciente”. (MARX, 1993: 164; grifos no original).

A relação do animal com a natureza é dependente da necessidade biológica, ou seja, sua atividade é sempre realizada para satisfazer alguma carência biológica e cessa uma vez que a necessidade é satisfeita. Se a natureza não se apresenta ao animal separada de suas

necessidades biológicas, não existe para o animal nenhuma realidade objetiva e exterior. O animal não é capaz de construir relações com as coisas da natureza, mesmo aquelas que são objeto de sua atividade:

Como a atividade do animal é uma atividade imediata na qual coincidem o motivo (o estímulo da atividade) e o objeto (o que orienta a atividade), a coisa não lhe apresenta nunca independentemente da necessidade atual, mas somente e sempre fundida com esta.
(MÁRKUS, 1974 a: 34)

Como vimos, o homem não limita-se a obter e consumir os objetos de sua necessidade, mas principalmente transforma a natureza através do trabalho. Para que isto ocorra é preciso que objeto e necessidade não estejam imediatamente identificados na atividade humana⁵⁰. O homem não só é capaz de perceber uma realidade exterior, objetiva, não coincidente com sua necessidade, como também é capaz de construir intelectualmente um outro mundo, diferente da realidade imediata percebida, o qual contém os objetivos a serem atingidos por sua atividade. O surgimento da consciência humana deve ser buscado nos primórdios do desenvolvimento do *trabalho*, na produção material das condições da vida humana; e suas características essenciais: uma atividade social e mediada por instrumentos.

A atividade de fabricação de um instrumento não tem sentido imediato. Em termos biológicos, esta atividade não realiza

⁵⁰ “Somente é possível uma atividade produtiva especificamente humana quando é possível a contraposição e comparação do *objetivo* enquanto imagem ideal da forma desejada pelo sujeito com a coisa objetiva atualmente *presente*, percebida, quando a atividade se converte em atividade dirigida pelo fim e controlada pelo fim.”(MÁRKUS, 1974a:35; grifos no original).

diretamente a satisfação de nenhuma necessidade do indivíduo ou do grupo, e só adquire sentido com sua futura utilização: quando o machado ou a flecha são utilizados para caçar ou para cortar a carne do animal abatido. Para que esta atividade corresponda às finalidades esperadas, o indivíduo deve ser capaz de antecipar a ação de utilização do instrumento para o momento de sua fabricação:

É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, *primeira forma de atividade consciente*. (LURIA, 1991: 76; grifos no original).

Em seus primórdios, a atividade humana era coletivamente realizada, com a participação direta de todos os membros do grupo. Com o tempo, passaram a destacar-se ações, realizadas separadamente, cujos resultados determinavam o êxito da atividade final ou a obtenção do objeto essencial à sobrevivência do grupo. Porém, só era possível a realização de uma ação, cujo sentido não era dado diretamente, quando percebia-se sua relação com o resultado final almejado:

A mudança mais importante da estrutura geral do comportamento – surgida no processo de transição da história natural do animal à história social do homem – dá-se, quando, da atividade geral, separa-se uma “ação” que não é dirigida imediatamente por motivo biológico e só adquire sentido com o emprego posterior dos seus resultados. (LURIA, 1991: 76; grifos no original).

O desmembramento da atividade em ações distintas surgiu como consequência da vida social: vários indivíduos dividem entre si ações que compõem ou que concretizam uma determinada atividade, como obter alimento, por exemplo. Leontiev (1978b: 76) dá o exemplo da caça em uma

comunidade primitiva: enquanto alguns indivíduos afugentam a presa para uma emboscada, outros membros do grupo a atacam. Para o indivíduo que afugenta a caça, sua ação não tem uma relação imediata com a satisfação de sua fome, mas só pode ser compreendida através das relações do indivíduo com seu grupo. Para que a atividade seja realizada com êxito, é imprescindível que cada indivíduo reconheça a ação que deve realizar, o objetivo que deve obter com esta ação e a relação deste objetivo com o resultado final da atividade do grupo: resultado que deve satisfazer uma determinada necessidade. Portanto, é seu caráter social que determina a fragmentação da atividade humana em ações.

A partir dos fundamentos marxistas, a psicologia histórico-cultural contribuiu na compreensão da *estrutura interna da consciência*: a atividade perceptiva, a imagem e a atividade mentais, o significado e a linguagem.

Ao contrário da psicologia tradicional, que buscava compreender a *percepção* humana através do estudo dos órgãos dos sentidos e da natureza física do objeto que exerce sobre eles, a psicologia histórico-cultural, seguindo os pressupostos da filosofia marxista, acrescenta a importância da atividade na formação do reflexo psíquico e sua referência ao mundo exterior, objetivo.

O sujeito não recebe passivamente as sensações, mas tem que desenvolver uma atividade perceptiva através de ações específicas de seus órgãos sensoriais e adequadas à especificidade material do objeto a ser refletido. Todos os sentidos humanos, como audição, visão, tato, etc,



são resultados de atividades específicas, desenvolvidas pelo indivíduo durante a ontogênese (Cf. LURIA, 1991). A percepção humana não tem como referência apenas o desenvolvimento da atividade dos órgãos da percepção; mas refere-se principalmente, à prática histórico-social da humanidade, acumulada no sistema de significados cristalizados na forma de linguagem. Um homem cultural ou socializado não apenas recebe estímulos ou sensações visuais, táteis, auditivas ou outras; mas principalmente *percebe* árvores, nuvens, vozes, pessoas, som de um automóvel, música etc. Entre os órgãos dos sentidos e o objeto percebido sensorialmente há toda a experiência histórica humana, apropriada pelo indivíduo no contexto de suas relações sociais⁵¹. A experiência histórica torna distintos os sentidos do homem social dos do homem não social ou socializado (MARX, 1987: 178). O conteúdo do reflexo psíquico desenvolve-se no curso do desenvolvimento da prática social do homem. A imagem sensorial, as representações, não são simples projeções do objeto na consciência, mas resultados da atividade do sujeito com estes objetos, de sua apreensão como objetos humanos, de seu modo de utilização, seu conteúdo social, etc; ou seja, durante sua atividade o sujeito apropria-se do *significado* do objeto. Portanto, a linguagem não substitui a atividade do sujeito, mas representa a forma de existência deste objeto na consciência: "Atrás dos significados das palavras se oculta a prática social, a atividade transformada e cristalizada neles, e é somente no

⁵¹ "Assim, pois, a atividade do olho, como também de outros órgãos dos sentidos, é o produto da história e supõe a presença do objeto criado pelo homem e para o homem." (DAVÍDOV e MARKOVA, 1987: 183).



processo dessa atividade onde se vai revelando ao homem a realidade objetiva.” (LEONTIEV, 1978a: 27-28). Na forma de linguagem os fenômenos naturais e culturais tornam-se parte do gênero humano e podem ser apropriados por cada indivíduo.

Através da *interiorização*, a atividade exterior, objetiva, é transformada em atividade ideal; e os objetos em sua imagem subjetiva. Este processo é realizado pelos órgãos dos sentidos, através da atividade humana de percepção, que transforma a realidade em sua forma ideal, com o auxílio da linguagem. O resultado é o reflexo consciente, ou *imagem subjetiva da realidade objetiva*. A *teoria marxista do reflexo* permitiu superar a concepção da psicologia tradicional, de que a psique é independente e anterior à atividade exterior: “É na atividade onde se produz a transição do objeto a sua forma subjetiva, a imagem; por sua vez, na atividade se opera também a transição da atividade a seus resultados objetivos, a seus produtos.” (LEONTIEV, 1978a: 66).

O trabalho consciente é uma das determinações necessárias à criação do ser genérico universal e livre:

A actividade vital consciente distingue o homem da actividade vital dos animais. Só por esta razão é que ele é um ser genérico. Ou melhor, só é um ser consciente, quer dizer, a sua vida constitui-se para ele um objecto, porque é um ser genérico. Unicamente por isso é que a sua actividade surge como actividade livre. (MARX, 1993: 165)

Só é possível ao homem a construção do gênero porque este se lhe apresenta objetivamente. A atividade humana faz da natureza, das determinações sociais da existência, a própria produção, o corpo

orgânico: tudo torna-se objeto da consciência humana. Com todos os fenômenos, naturais e sociais, o homem é capaz de construir relações objetivas.

A consciência é tanto a reprodução intelectual da realidade, as representações das relações que o homem constrói com o mundo através do trabalho, como também a produção espiritual de fins, ideais, idéias e valores que se realizam através da atividade. A consciência só tem sentido quando compreendida a partir do ser ativo, que, ao relacionar-se com o mundo, constrói idéias, ideais, etc. O ser ativo, o ser que trabalha, é um ser consciente de sua atividade, de si próprio, dos objetos e da natureza⁵². A consciência é, portanto, um elemento intrínseco à atividade do homem. A consciência realiza a mediação necessária entre o homem e seu trabalho, mediação ausente na atividade animal. Mas a consciência não é somente determinada pelo trabalho, como também realiza a mediação necessária a todo fazer humano; ou seja, também determina a atividade.

Como vimos, a consciência humana tem origem na atividade material humana. Com o desenvolvimento e universalização da atividade humana, a consciência também torna-se cada vez mais universal:

Ao tornar-se cada vez mais multilateral e universal a atividade prático-material do homem por incluir-se nela um âmbito cada vez mais amplo de objetos e de conexões objetivas, se torna acessível ao pensamento humano e, em geral, a consciência humana um corpo cada vez mais amplo de objetos novos, junto com suas propriedades. (MÁRKUS, 1974a: 40)

⁵² "A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real." (MARX e ENGELS, 1989: 20).



Mas a universalização da consciência não refere-se apenas à incorporação progressiva de novos fenômenos e novas relações, mas é um processo que altera o próprio caráter da atividade consciente. A progressiva universalização da consciência humana produz um nível superior de objetivações intelectuais e um novo tipo de apropriação da realidade.

No primeiro nível, das *objetivações genéricas em-si*, a consciência está diretamente relacionada às atividades de reprodução do indivíduo. A consciência aparece assim como a produção intelectual do pensamento cotidiano, relacionada aos instrumentos, a linguagem e a socialidade (Cf. HELLER, 1991; DUARTE, 1993). Neste primeiro momento a consciência é um momento imediato das atividades prático-materiais. Com o desenvolvimento histórico humano, certos momentos da atividade consciente passam a diferenciar-se do pensamento cotidiano e determinam o surgimento e desenvolvimento de sistemas autônomos de objetivação, como a ciência, a religião, a moral, a filosofia, o direito, etc. Estas novas formas de produção espiritual constituem um nível superior de objetivação humana e uma nova forma de relação com o objeto. O objeto passa a existir para o sujeito não apenas por satisfazer alguma necessidade individual, mas porque insere-se, com todas suas propriedades e relações, em sua prática social: "A universalidade da consciência não é, pois, somente a tendência ao crescimento extensional, mas também a progressão desantropomorfizadora do subjetivo ao objetivo, ao conhecimento da realidade que existe independentemente da consciência,



das necessidades.” (MÁRKUS, 1974 a: 43). A liberdade e a universalidade da consciência, como elemento essencial humano, manifesta-se à medida que o homem constrói relações, objetivações e apropria-se de praticamente todos os fenômenos – naturais e sociais – de maneira progressiva e ilimitada:

O para-si constitui a encarnação da *liberdade* humana. As objetivações genéricas para-si são expressão do grau de liberdade que o gênero humano alcançou em uma determinada época. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza). (HELLER, 1991: 233; grifo no original).

O desenvolvimento livre e universal da genericidade humana determina também a possibilidade do indivíduo alienar-se deste desenvolvimento. Quando o gênero humano ainda estava pouco desenvolvido, a própria assimilação da socialidade, a formação do indivíduo como um ser social, significava a apropriação da genericidade produzida até então. Quando este desenvolvimento atinge níveis superiores, através da universalidade e liberdade, configura-se a possibilidade de cada indivíduo alienar-se deste desenvolvimento; ou seja, não ser capaz de efetivar este desenvolvimento em sua vida. Desta forma, a existência do indivíduo em uma sociedade não é condição suficiente para que ele aproprie-se do gênero de maneira universal e livre.

As objetivações genéricas em-si estão presentes mesmo nas mais primitivas formas de existência social humana, como também fazem parte de qualquer atividade humana: todo indivíduo precisa apropriar-se de um mínimo dos instrumentos, da linguagem e dos usos para objetivar-se



em um meio humanizado. Com seu desenvolvimento, a genericidade para-si passa a constituir um nível essencialmente superior de objetivação, diferenciando-se cada vez mais da cotidianidade humana, compreendida como a esfera de objetivação humana relacionada a reprodução do indivíduo singular. Para apropriar-se da genericidade para-si o indivíduo precisa desenvolver sua atividade fora do âmbito da cotidianidade ou da vida cotidiana. Através da alienação na sociedade capitalista, muitos indivíduos passam toda sua vida com apenas um mínimo de contato com a genericidade para-si. O desenvolvimento da consciência humana realiza-se de forma contraditória: nunca o homem produziu tanto, como também nunca tantas pessoas estiveram tão distantes deste desenvolvimento. Esta contradição é historicamente determinada: a partir do sistema capitalista foi possível um desenvolvimento ilimitado do gênero humano, mas este desenvolvimento ocorreu às custas da vida, do trabalho e do empobrecimento da grande maioria das pessoas.

A principal ruptura da consciência humana ocorreu através da divisão fundamental do trabalho manual e intelectual. Assim, o desenvolvimento das habilidades humanas no trabalho ocorre de forma distinta de acordo com a posição do indivíduo na divisão social do trabalho. A cada novo nível de desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho torna-se cada vez mais fragmentado; torna-se cada vez mais difícil ao trabalhador obter uma visão de totalidade do processo produtivo em que está inserido, e de todas as habilidades necessárias. Muitas vezes o trabalhador apropria-se apenas de um mínimo das objetivações genéricas,



suficientes apenas para que realize uma atividade repetitiva e limitada. Através das extensas ramificações que a divisão do trabalho adquire, o trabalhador muitas vezes não sabe sequer o que está produzindo, qual será a utilidade daquele produto, a quem se destina, etc.

Como vimos no terceiro capítulo, o desenvolvimento material determina um desenvolvimento superior das forças produtivas, caracterizado, dentre outros fatores, por novas técnicas como a robótica e a informática. O capitalismo atual também vem imprimindo mudanças profundas na própria organização do processo produtivo, principalmente industrial. O sistema "taylorista" - fundamentado na produção em série, na atividade repetitiva e mecânica do operário treinado e especializado em um único detalhe da produção; paulatinamente vem sendo substituído pelo modo "toyotista" de produção - caracterizado por um operário polivalente, capaz de desempenhar várias funções, mais participativo, preparado para trabalhar em grupo, conhecedor de todo o processo da produção e hábil para interferir caso ocorra algum problema (Cf. ANTUNES, 1995). Esta organização do trabalho é mais adequada à fase atual do capitalismo, que requer uma produção flexível às constantes flutuações do mercado. Este elevado nível produtivo também requer do trabalhador um nível elevado de conhecimento e abstração, mais adequado às técnicas modernas. Esta característica determina uma revisão do tipo de desenvolvimento cognitivo e conhecimentos previstos na escola atual; ou seja, a educação escolar deve estar apta a desenvolver uma mão-de-obra mais adequada às novas técnicas e à produção atual. Porém, há uma tendência para valorizar o



conhecimento escolar apenas no que é útil para o desempenho no mercado de trabalho, perdendo-se a referência da cultura que é produzida e acumulada pelos homens ao longo da história. Esta importante questão deve ser amplamente discutida, pois refere-se ao compromisso da educação escolar em educar indivíduos, desenvolvendo suas múltiplas possibilidades, e não apenas formar um trabalhador competente.

5.2. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA CONSCIÊNCIA HUMANA

A teoria marxista deu os principais pressupostos para o desenvolvimento da categoria de consciência fundamental para a psicologia histórico-cultural: “Desde a sua origem, a psicologia soviética entregou-se à tarefa de elaborar uma ciência psicológica na base do materialismo dialético, do marxismo. Tomou, portanto, imediatamente consciência da importância decisiva do problema da determinação sócio-histórica do psiquismo humano.” (LEONTIEV, 1978a: 14).

Ao contrário da psicologia idealista, que buscava descrever processos mentais como pensamento e memória, através da introspecção, a psicologia histórico-cultural elaborou uma teoria geral sobre o surgimento, desenvolvimento e estrutura da consciência. Para entendê-la, não era suficiente apenas compreender o funcionamento do córtex cerebral, mas principalmente focalizar o *organismo*: sua vida, sua atividade, sua história. Para isso, a psicologia histórico-cultural buscou



na filosofia marxista a pedra fundamental para a construção de sua teoria sobre a consciência:

A tese inicial do marxismo sobre a consciência consiste em que esta é uma forma qualitativamente particular de psiquismo. Porém a consciência tem também uma larga pré-história na evolução do mundo animal, no homem aparece pela primeira vez no processo em que se foram estabelecendo o trabalho e as relações sociais. Desde o começo – afirmam Marx e Engels na “Ideologia Alemã”- a consciência é um produto social.(LEONTIEV, 1978a: 26)

A filosofia marxista deu à psicologia histórico-cultural a metodologia principal para compreender a consciência ou psiquismo humano: “A chave da anatomia do macaco está na anatomia do homem”. Esta tese significa que a psicologia deve compreender as formas inferiores de psiquismo a partir do psiquismo humano, o qual representa a forma final, acabada, deste desenvolvimento. Portanto, a psicologia histórico-cultural entende que a pré-história da consciência humana está nas diferentes formas de psiquismo animal, nas quais foram produzidas as condições biológicas necessárias ao surgimento da atividade humana consciente. Porém, esta só se tornou possível a partir do desenvolvimento do trabalho social e da linguagem⁵³.

O psiquismo é compreendido, na psicologia histórico-cultural, como a forma de reflexo da realidade que o animal desenvolve a partir de sua atividade, a qual está determinada por seu desenvolvimento biológico e suas condições de vida. Na análise dos diferentes tipos de

⁵³ “As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na *forma histórico-social de atividade*, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem.” (LURIA, 1991: 74)

reflexo psíquico duas características fundamentais estão sempre presentes: o desenvolvimento do reflexo está intimamente relacionado com as características anatômica e fisiológica (substrato biológico) e com a atividade vital de cada espécie⁵⁴.

Na primeira fase de desenvolvimento do psiquismo, o *psiquismo sensorial*, o animal não é capaz de perceber o objeto de sua necessidade, ou aquele que dirige sua atividade, como um objeto distinto das outras percepções que ele tem do meio, e das condições que fazem parte de sua atividade para obtê-lo. LEONTIEV (1978b: 19-20) dá o exemplo da aranha que se aproxima de um inseto preso em sua teia. O que dirige sua atividade não é o inseto em si, mas a *vibração* de suas asas: ou seja, a vibração adquiriu para a aranha o significado de alimento. Por este motivo ela reagirá a um diapasão próximo à teia da mesma forma que reagiria ao inseto. Neste estágio, uma propriedade atuante do meio (no exemplo acima, a vibração), tem o significado de satisfação de uma necessidade biológica (a seiva do inseto que serve de alimento para a aranha). Esta ligação, entre o estímulo de que não depende diretamente a vida do animal e a satisfação da necessidade vital é o *sentido biológico da ação*. No psiquismo sensorial, o comportamento do animal depende de um desenvolvimento ainda limitado dos órgãos dos sentidos e da ausência de um órgão capaz de organizar todos os estímulos recebidos: requisitos necessários a percepção de um objeto distinto do meio e da atividade do

⁵⁴ “Estas formas de reflexo psíquico desenvolvem-se com a complexidade estrutural dos organismos e em função do desenvolvimento da actividade que elas acompanham.” (LEONTIEV, 1978b: 19; grifos no original).



animal⁵⁵.

Neste primeiro estágio, a principal fonte de comportamento do animal está no comportamento herdado ou instintivo. O psiquismo sensorial caracteriza-se por complexos padrões herdados de comportamento, que sofrem relativamente pouca modificação do meio. Sobre esta base desenvolve-se o comportamento individual, resultado da atividade do animal, durante a ontogênese. A psicologia histórico-cultural supera a falsa oposição entre comportamento instintivo e comportamento individual ou elaborado: não há nenhum tipo de comportamento instintivo que não se modifique sob a ação do ambiente e das condições de vida do animal; e não existem hábitos ou reflexos condicionais totalmente independentes de elementos inatos⁵⁶.

Na segunda fase de desenvolvimento do psiquismo, o *psiquismo perceptivo*, a atividade do animal não é dirigida por propriedades isoladas, mas coordenada por vários agentes simultâneos. Desta forma ele consegue perceber e agrupar sensações com uma certa complexidade: “o animal reflecte a realidade circundante sob forma de imagens mais ou menos segmentares de coisas individualizadas.”

⁵⁵ “A actividade é excitada e regulada pelo reflexo de uma série de agentes isolados; a consequência disto é que a percepção da realidade jamais é a percepção de objectos na sua totalidade” (LEONTIEV, 1978b: 27).

⁵⁶ “Essencialmente, o treinamento não cria novas reações no animal, mas serve apenas para associar reações inatas, dando origem a novas conexões condicionadas entre reações inatas e estímulos ambientais. Assim, esse novo estágio do desenvolvimento do comportamento ergue-se diretamente sobre o estágio anterior. Uma reação condicionada não é mais do que uma reação imediata alterada pelas condições sob as quais surgiu.” (VYGOTSKY e LURIA, 1996: 56).

(LEONTIEV, 1978b: 40). As mudanças biológicas responsáveis por esta forma de reflexo da realidade são: um maior desenvolvimento dos órgãos da sensibilidade e do movimento; e uma evolução do sistema nervoso, que realiza a ligação entre estes processos.

Quanto mais subimos na escala animal, mais tornam-se complexas as condições de vida do animal, tornando-se insuficiente à sobrevivência os padrões adquiridos de comportamento da espécie. A mudança do meio aquático ao terreno, por exemplo, coloca novas dificuldades: da alimentação por difusão, na água, à procura do alimento, no meio terrestre; da alimentação herbívora ao animal carnívoro, que precisa caçar e defender-se, etc. Estas mudanças também determinam transformações no comportamento e no reflexo psíquico. O comportamento individualmente variável permite ao animal desenvolver formas bastante complexas de atividade, em um meio também complexo e instável. Neste processo aumenta a importância do comportamento aprendido, e diminui o espaço ocupado pelo comportamento herdado; como resultado, o comportamento adquire maior plasticidade.

O animal desenvolve complexos programas de comportamento através de uma ativa orientação em seu meio. Ele encontra soluções durante o processo de busca, a obtenção de um estímulo essencial à sua vida: “o processo de orientação ou busca é inseparável dos movimentos ativos e o descobrimento da solução necessária não antecede a execução do programa motor mas se forma no processo dos testes motores.” (LURIA, 1991: 61). Um exemplo típico é o comportamento do



rato em um labirinto: ele encontra a saída ao mesmo tempo que executa o comportamento de busca ou fuga. Quando encontra-se diante de uma dificuldade, o animal neste estágio reproduz ações instintivas das mais diversas, aparentemente sem qualquer relação objetiva com o problema em questão: é a chamada *hipercinesia* ou superprodução de movimentos (Cf. VYGOTSKY e LURIA, 1996: 78). Por exemplo, um cão que deseja abrir uma porta, freqüentemente irá latir, arranhar a porta e o chão, cheirá-los, correr em círculos, etc. Casualmente, ele encontra a solução: empurra a porta com a pata e a abre. Várias repetições são necessárias para que este comportamento transforme-se em um *reflexo condicionado*. Após esta fase, o cão não repetirá todas aquelas ações, mas reproduzirá com acerto aquela que resolve o problema.

O *intelecto* é o estágio que precede a consciência humana e é específico ao macaco antropóide, o parente mais próximo do homem na escala animal⁵⁷. O comportamento intelectual desenvolve-se a partir de comportamentos inatos e adquiridos; e representa a evolução superior de uma qualidade pouco desenvolvida em outras espécies animais: o símio antropóide é capaz de manipular habilmente um objeto de seu meio – como uma vara ou um cipó, e usá-lo como um instrumento ou meio na solução de problemas práticos (Cf. LEONTIEV, 1978b: 48-59; VYGOTSKY e LURIA, 1996: 55-91; LURIA, 1991: 62-70). Outros animais também podem utilizar objetos como instrumentos, mas esta atividade não é

⁵⁷ A compreensão do comportamento dos antropóides por Vygotsky e sua escola baseia-se na pesquisa do psicólogo gestaltista Wolfgang Köhler (1887-1967), realizada entre 1912 e 1920 na Ilha de Tenerife.



natural da espécie, mas desenvolvida através de treino ou condicionamento pelo homem⁵⁸.

No intelecto também ocorre um grande desenvolvimento do reflexo das coisas: o símio não só é capaz de perceber um objeto como um todo, em suas propriedades físicas, como principalmente percebe as *relações objetivas* entre os objetos. O macaco obtém uma fruta fora de seu alcance utilizando uma vara para alcançá-la; ainda é capaz de subir em um banco ou caixote, se a extensão da vara não for suficiente. Este comportamento ocorre como resultado de sua complexa percepção: ele consegue perceber as relações objetivas entre a fruta, a vara e o caixote; e realizar ações adequadas para unir estes elementos em uma mesma atividade, quer seja, a apreensão do objeto desejado. O comportamento intelectual tem duas características importantes. Primeiro, o animal é dependente dos fatores visuais: se algum dos objetos estiver fora de seu campo visual ele tem maior dificuldade em resolver a tarefa⁵⁹. Segundo, o comportamento intelectual é *bifásico*, e esta é a grande vantagem em relação ao estágio anterior. Na primeira fase o símio planeja sua atividade; na segunda, ele a realiza. Desta forma o animal não perde tempo em tentativas inúteis: a saída para o problema não é determinada por ações desordenadas, mas resultado de uma atividade planejada. O

⁵⁸ “É certo que sem muito esforço um cão pode ser ensinado a usar a corda ou a vara, mas, neste caso, a nova reação do cão só resultará de aprendizagem ou treinamento. Por si só, o cão não fará uso de um instrumento.” (VYGOTSKY e LURIA, 1996: 62).

⁵⁹ “Tudo o que os macacos faziam nos experimentos de Köhler estava intimamente ligado à percepção do espaço. Descobrir caminhos indiretos, remover obstáculos e empregar instrumentos – tudo acabava sendo função do campo de visão dos macacos.” (VYGOTSKY e LURIA, 1996: 9).



resultado obtido é levado rapidamente para situações semelhantes, tornando-se parte do comportamento individual (Cf. VYGOTSKY e LURIA, 1996: 83).

Apesar do grande desenvolvimento da inteligência prática, o intelecto do símio antropóide separa-se da consciência humana por duas diferenças essenciais: a ausência da *linguagem* e de *trabalho*. Mesmo quando todo o grupo empenha-se em uma mesma atividade, como uma brincadeira, por exemplo, cada animal desempenha sua atividade independentemente dos demais; ou seja, eles não conseguem executar uma tarefa em conjunto. O intelecto do antropóide desenvolve-se até o limite permitido pela ausência da linguagem ou signos externos que possam controlar o comportamento. Apesar de possuírem um aparelho fonador semelhante ao homem, o macaco não é capaz de desenvolver uma linguagem. Quando emite sons o macaco está transmitindo aos outros do bando seus estados subjetivos, como seu medo na presença de um predador: seus gritos contagiam os demais e provocam a fuga do grupo, livrando-os do perigo. Este tipo de comportamento é instintivo, assim como todas as demais “linguagens” do reino animal (Cf. LURIA, 1991: 78).

O intelecto representa o desenvolvimento do pré-requisito fundamental ao surgimento do trabalho humano: a utilização de instrumentos. Porém, esta é uma habilidade que o macaco herdou e utiliza livremente em sua vida na floresta. O símio já possui, biologicamente, todos os requisitos e habilidades para a utilização do instrumento, o qual



representa um prolongamento de sua mão. O uso de uma vara ou corda não determina uma nova relação com a natureza; não modifica sua espécie e não representa um papel fundamental em sua sobrevivência.

A preparação biológica da espécie humana já estava encerrada quando inicia-se o desenvolvimento histórico, com o homem primitivo. Porém, isto não significa que não ocorreram mudanças biológicas na espécie humana desde então, mas que estas mudanças não foram decisivas para o desenvolvimento sócio-histórico posterior:

O homem não está evidentemente subtraído ao campo de acção das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento socio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. (LEONTIEV, 1978b: 264).

Os principais pressupostos biológicos responsáveis pelo surgimento da atividade humana consciente referem-se à posição vertical; o desenvolvimento das extremidades anteriores – livres da função de locomoção, tornam-se aptas para apanhar objetos; a organização social; e, principalmente, a evolução superior do órgão responsável pela consciência: o *córtex cerebral*. O desenvolvimento deste órgão caracteriza-se, essencialmente, por uma contínua verticalização, ou seja, o desenvolvimento das camadas celulares superiores; e o desenvolvimento excepcional da terceira região da área frontal, responsável pelo planejamento e realização da atividade consciente⁶⁰.

⁶⁰ Em LURIA, 1981 e 1991, encontramos uma ampla discussão sobre a origem e funcionamento do córtex cerebral humano.



Diferentemente do animal, que apenas é capaz de operar com percepções imediatas do meio; o homem, através da linguagem, pode duplicar o mundo externo, imediato, e criar um mundo interior, mental. Através da *abstração* o homem retira da realidade um traço comum a vários objetos e fixa esta qualidade na palavra; e utilizando a *generalização*, o homem organiza sob a mesma palavra qualidades semelhantes. O homem já pode sair dos limites do mundo exterior e operar com suas relações objetivas interiorizadas na forma de *conceito*. Este processo é o *pensamento*, que nada mais é que a duplicação do mundo material e a criação de um mundo ideal, existente na forma de linguagem:

a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas *meio de comunicação* mas também o *veículo mais importante do pensamento*, que assegura a transição do *sensorial* ao *racional* na representação do mundo. (LURIA, 1991: 81; grifos no original).

A *abstração* e a *generalização* estão na base da atividade racional humana, porém, podem dar origem a duas formas distintas de pensamento. O *pensamento empírico* opera diretamente com os traços sensoriais dados diretamente nos objetos, e permite realizar a sistematização ou classificação dos objetos e qualidades percebidas. Na formação do *conceito empírico*, base para o pensamento empírico, abstrai-se do objeto percebido seus traços sensoriais. Para este conceito, o sensorial é entendido como concreto. O pensamento e o conceito empírico têm grande importância nas ciências naturais, mas são insuficientes na compreensão dos fenômenos sociais; para estes últimos é fundamental o



desenvolvimento do *pensamento teórico*. Enquanto o pensamento empírico preocupa-se em *descrever* e *classificar* o objeto, o pensamento teórico preocupa-se em *compreendê-lo*, entender seu surgimento e desenvolvimento:

A essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial com o qual o homem enfoca a compreensão das coisas e os acontecimentos por via da análise das condições de sua *origem e desenvolvimento*. Quando os escolares estudam as coisas e os acontecimentos desde o ponto de vista deste enfoque, começam a pensar teoricamente. (DAVÍDOV, 1988: 6; grifos no original).

A abstração e a generalização também estão na base do pensamento teórico, mas, ao contrário do pensamento empírico, não o esgota. O pensamento teórico é compreendido como uma atividade mental específica para compreender o objeto em sua concreticidade: o concreto é a síntese do diverso, a atividade do pensamento que apreende o objeto em suas inúmeras determinações. Este processo significa uma atividade do pensamento que inicia-se a partir da *percepção*; desta constrói-se a *representação* do objeto, ponto de partida para a elaboração do *conceito*.

Uma das preocupações de Davidov, relacionada à reforma da educação escolar na URSS a partir de 1984, era organizar o ensino, desde as séries iniciais, para desenvolver o pensamento teórico, muito mais adequado ao nível de conhecimento atual e à complexidade da atividade produtiva (Cf. DAVÍDOV, 1987 e 1988).

Porém, não apenas o tipo de pensamento a ser desenvolvido pela escola é importante para a ontogênese, mas também o tipo de *conhecimento* que a criança apropriada deve corresponder às

máximas possibilidades do desenvolvimento genérico. No próximo item discutimos como a pedagogia histórico-crítica elabora o conhecimento a ser transmitido no trabalho educativo.

5.3. O SIGNIFICADO DO CONTEÚDO ESCOLAR NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nos capítulos anteriores discutimos alguns aspectos relacionados aos *meios* que a educação escolar pode dispor para efetivar o trabalho educativo, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica. Neste capítulo discutimos como a pedagogia histórico-crítica compreende a especificidade do *conhecimento* a ser transmitido-assimilado pela escola.

O indivíduo humaniza-se através da apropriação das objetivações humanas, e este processo, por ser mediado socialmente, é sempre um processo *educativo*. A especificidade da educação escolar, em relação às outras formas de educação realizadas na família, nos diversos grupos sociais, através dos meios de comunicação de massa, etc., está na especificidade de seu *conteúdo*. A escola destina-se à transmissão da *episteme*: o conhecimento científico elaborado e sistematizado (Cf. SAVIANI, 1994b). Em relação a seu conteúdo, o trabalho educativo possui três tarefas principais. A primeira delas relaciona-se à sua elaboração, em distinguir a *episteme* de outras formas de saber: a *doxa*, que refere-se ao saber cotidiano, ao senso comum; e a *sofia*, saber adquirido pelas experiências vividas. A segunda tarefa consiste em reconhecer as formas mais específicas em que o saber científico é produzido atualmente. Por



último, a distinção entre o essencial e o secundário, na episteme.

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 1993: 66).

A educação escolar está relacionada com a transmissão da episteme enquanto um espaço fundamental das objetivações genéricas para-si. A escola deve ocupar-se com a transmissão do saber científico, elaborado. Nesta concepção, a escola não deve objetivar a mera transmissão e assimilação do conteúdo, mas principalmente favorecer a construção de uma relação consciente com ele. Isto é conseguido através do *modo* como este conteúdo é transmitido.

Um fator importante neste processo é a escola não perder sua especificidade relacionada à transmissão do saber genérico para-si, não cotidiano. Quando a prática pedagógica está totalmente voltada a atender às necessidades imediatas dos indivíduos, relacionadas às dificuldades encontradas na cotidianidade, a escola não está contribuindo para que o sujeito alcance um nível superior das objetivações genéricas. Em outras palavras, quando o currículo prioriza conteúdos relacionados diretamente com a cotidianidade, o indivíduo pouco estará efetivando em sua existência a riqueza acumulada no gênero humano. Em SAVIANI (1991b: 36) vemos que “os currículos escolares são influenciados por modismos passageiros e se sobrecarregam com demandas superficiais

decorrentes das aparências que marcam a vida cotidiana.” Esta situação está relacionada com a crise cultural do capitalismo e da pós-modernidade (SAVIANI, 1991b: 23). Também compreendemos que esta situação pode ser reflexo da influência que algumas teorias psicológicas exerceram e ainda exercem na educação, como a não-diretividade, por exemplo⁶¹. No Brasil, a perda da especificidade da educação escolar também pode ser uma das consequências do descaso do Estado com o ensino público. Acreditamos que a escola não deve abarcar todas as tarefas culturais necessárias a uma determinada sociedade, como o ensino de datilografia, computação, teatro, culinária, etc; pois a escola não é o único (apesar de ser o mais importante), veículo transmissor da cultura. **O Estado deveria garantir outras instituições como bibliotecas, casas de cultura, museus, etc, de modo que a escola possa concentrar-se no essencial, que está relacionado ao saber acumulado e sistematizado, as objetivações genéricas para-si.**

Por outro lado, a educação escolar não deve ter como centro os problemas do cotidiano, mas deve ter como parâmetro a não-cotidianidade. Nesta perspectiva, a educação escolar deve possibilitar a aquisição dos *fundamentos científicos e técnicos* necessários a compreensão dos fenômenos cotidianos. Desta forma o sujeito poderá desenvolver um nível superior de prática social, como também terá condições de assimilar as esferas de objetivação cada vez mais

⁶¹ Entendemos que o fundamento da não-diretividade está em “aprender a aprender”; a consequência desta abordagem foi a supervalorização do *processo* de ensino, deixando de lado o *conteúdo* deste processo. A pedagogia histórico-crítica enfatiza a necessidade de uma concepção que compreenda estes dois processos dialeticamente.

conscientemente. Este processo leva o indivíduo a uma nova problematização de sua cotidianidade, em um nível superior, o qual o remeterá às objetivações genéricas para-si, em um movimento constante.

Compreendemos que uns dos fatores da crise da educação escolar, inclusive nos países desenvolvidos (Cf. SAVIANI, 1991), também pode estar relacionada com o tipo de conhecimento e o tipo de pensamento que estão na base do ensino. A psicologia histórico-cultural entende que a escola atual deve estar voltada para o desenvolvimento, desde as séries iniciais, do pensamento teórico, bem mais complexo que o pensamento empírico, considerado até recentemente a base fundamental do ensino escolar:

A tarefa social da escola não somente ditava a escolha de conhecimentos e habilidades utilitário-empíricas, mas também determinava, projetava a fisionomia espiritual geral, o tipo de pensamento dos alunos que por ela passavam. Esta escola cultivava, apoiava e fixava nas crianças, em formas lógicas mais ou menos precisas, as leis do pensamento empírico racionalista discursivo, próprio da prática cotidiana do homem. Este pensamento tem um caráter classificador, cataloguizador e assegura a orientação da pessoa no sistema de conhecimentos já acumulados sobre as particularidades e traços externos de objetos e fenômenos isolados da natureza e a sociedade. Tal orientação é indispensável para que-fazer cotidianos, durante o cumprimento de ações de trabalho rotineiras; mas é absolutamente insuficiente para assimilar o espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa e de profundo conteúdo para a realidade (...). (DAVÍDOV, 1987: 144-145).

Quando a escola está voltada ao desenvolvimento do pensamento empírico, adequado à realização das atividades cotidianas, dificilmente os alunos poderão desenvolver o pensamento teórico;

portanto, terão muita dificuldade em assimilar conhecimentos fora do âmbito da cotidianidade, relacionados à genericidade para-si. Apesar do pensamento cotidiano ser adequado às atividades cotidianas, como localizar um número na lista telefônica, dirigir um automóvel ou desempenhar técnicas ou funções elementares; torna-se insuficiente quando o sujeito tenta apropriar-se de objetivações genéricas como a arte ou a ciência, e compreender modernas técnicas de produção, como a informática. Compreendemos que a necessidade de desenvolvermos o pensamento teórico nos alunos não limita-se, apenas, a uma atuação mais adequada às novas técnicas produtivas e desempenho no mercado de trabalho. Sem um nível superior de desenvolvimento da abstração e generalização, sintetizados no pensamento teórico, o indivíduo não desenvolve as ferramentas cognitivas necessárias na apropriação de objetivações humanas importantes, que sintetizam as máximas possibilidades do desenvolvimento cultural, artístico e científico da humanidade.

É importante notar que, mesmo diante de tanto progresso cultural ou intelectual, ainda há educadores que insistem em enfatizar a “superioridade” do conhecimento que o aluno leva para a escola, comumente relacionado ao saber cotidiano, relegando a um segundo plano a transmissão do saber genérico para-si⁶².

Quando a escola pública deixa de efetivar a apropriação do saber genérico, do conhecimento não-cotidiano, ela está não apenas

⁶² Em DUARTE, 1996, encontramos uma discussão mais detalhada sobre esta questão.



cerceando a possibilidade de participação do indivíduo no nível cada vez mais complexo e exigente da produção atual, mas também está fechando as portas de entrada nas mais diversas esferas da produção cultural. Na ausência de um nível razoável de conhecimento da língua, das ciências, da história, etc, o indivíduo não tem os requisitos básicos para compreender minimamente a produção cultural humana acumulada na literatura, política, filosofia, etc. É claro que esta genericidade continuará a existir, a ser desenvolvida, pois sempre existirão pessoas que poderão assimilá-las e desenvolvê-las; mas se a escola pública não preocupar-se em socializar ou democratizar este saber a toda população, está garantindo a perpetuação deste saber nas mãos de uma elite intelectual; portanto, ao invés de um direito de cada ser humano, continuará a ser privilégio de poucos.

Neste capítulo discutimos como a pedagogia histórico-crítica compreende a importância do saber transmitido pela escola, o qual é produto do desenvolvimento espiritual da consciência humana. No próximo capítulo discutiremos a importância deste saber para a construção da individualidade para-si.



CAPÍTULO 6

HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO

Sou um otimista apesar da supressão, em âmbito mundial, dos direitos humanos, que se seguiu à ambiciosa tentativa de tornar o mundo seguro para a democracia. O que caracteriza a época em que vivemos é a batalha do indivíduo para se afirmar. Homem nenhum consegue encontrar-se com sua própria alma se não atinge o equilíbrio entre si mesmo e a sociedade em que vive.

Albert Einstein



Nos capítulos anteriores discutimos alguns aspectos do desenvolvimento livre e universal dos elementos essenciais: o trabalho, a socialidade e a consciência. Neste capítulo comentamos a *humanização*, que representa a construção da genericidade humana ao longo da história; e a *alienação*, que sintetiza a ruptura entre a riqueza acumulada no gênero e a existência da grande maioria das pessoas. Esta concepção traz importantes implicações ao trabalho educativo, como um posicionamento valorativo diante das possibilidades humanas criadas ao longo da história, e o papel do educador dirigido por este posicionamento.

6.1. HUMANIZAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO SER HUMANO

A categoria de *humanização* na teoria histórico-social do indivíduo, vem sendo desenvolvida para responder às perguntas: o que o homem é? O que ele pode se tornar? Ao contrário da “antropologia filosófica” de Feuerbach (Cf. MÁRKUS, 1974A e 1974B; DUARTE, 1993), os traços fundamentais do ser humano, para Marx, não são as características imutáveis, eternas, que sempre estiveram presentes no ser do homem, desde o início de sua história. A filosofia marxiana não reconhece nenhuma essência humana existente à margem da história, mas somente as características e qualidades humanas que vieram à luz durante o processo histórico⁶³.

⁶³“o único resultado da análise da ‘essência’ humana é demonstrar que tal essência, entendida num sentido absoluto ou metafísico, *não* existe de modo algum.” (MÁRKUS, 1974b: 47).



As características de uma espécie animal são transmitidas hereditariamente: exceto na ocorrência de alguma anomalia genética, cada indivíduo receberá todos os atributos de sua espécie, devendo adaptá-los ao meio em que se encontra. Assim, para explicar as características de uma espécie animal, basta observar os traços comuns a seus representantes. O ser humano também possui características que, desde o início de sua evolução, estiveram presentes em todos os indivíduos, mas não são suficientes para explicar o que é o homem.

As características humanas são produzidas ao longo da história social, através da atividade de inúmeras gerações. A história humana inicia-se quando todas as características biológicas e fisiológicas, que permitiram o surgimento do trabalho social, já estavam concluídas: este longo processo de preparação biológica é entendido como o processo de *hominização*. Ao final deste período estavam prontas todas as características da *espécie* humana necessárias ao início do desenvolvimento histórico⁶⁴. A partir de então inicia-se o período de *humanização*: a construção das características e habilidades, através do trabalho, das relações sociais e da comunicação entre os homens. Portanto, o conceito de espécie não é suficiente para explicar o homem; é preciso o conceito de *gênero*: a totalidade das objetivações humanas produzidas até um dado momento.

A objetividade do desenvolvimento das forças genéricas

⁶⁴ “A hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da histórica social da humanidade.” (LEONTIEV, 1978b: 264)



foi condição necessária para o desenvolvimento livre e universal do gênero humano; ou seja, estas características são desenvolvidas e acumuladas fora do organismo, cristalizadas no gênero humano, e não nas características da espécie, transmitidas hereditariamente. Porém, esta característica determinou a possibilidade da alienação. Embora o desenvolvimento genérico tivesse ocorrido do modo como ocorreu até aqui, através de relações sociais alienadas, para que este desenvolvimento seja efetivado em cada indivíduo, é imprescindível a superação da alienação.

A concepção histórico-social não considera características humanas apenas aquelas que conseguiram efetivar-se em cada indivíduo; mas também reconhece aquelas que, através de relações de alienação e exploração de uma classe sobre outra, permanecem atributo apenas de uma minoria. O ser humano, portanto, só pode ser compreendido como a totalidade dos traços, das características e das necessidades produzidas pela atividade dos homens ao longo da história. Esta totalidade não está presente em cada indivíduo, mas na sociedade⁶⁵.

A história é entendida como o processo de evolução humana no qual os elementos essenciais desenvolvem-se universalmente e livremente. Mas este desenvolvimento realiza-se contraditoriamente, pois a essência humana torna-se cada vez mais rica através do empobrecimento da grande maioria das pessoas: “no curso da história transcorrida até agora esse processo global não tem o mesmo sentido para os indivíduos,

⁶⁵ “o portador, o sujeito do ‘ser humano’ não é para Marx o indivíduo isolado, mas a própria sociedade humana, considerada na continuidade de seu movimento histórico.” (MÁRKUS, 1974a: 55)



não tem sido o processo no qual são produzidos indivíduos cada vez mais universais e livres.” (MÁRKUS, 1974a: 56).

Ao compreender a concepção de alienação na teoria histórico-social, é preciso enfatizar sua *objetividade*. O critério para se definir o que é e o que não é alienador refere-se às possibilidades reais e concretas de vida humana produzidas pela história. É alienador tudo o que impede ao indivíduo efetivar estas possibilidades em sua existência; são humanizadoras as condições que contribuem para o relacionamento do indivíduo com estas possibilidades de maneira livre e consciente. Liberdade é entendida como *possibilidade*: o homem é tanto mais livre quanto mais possibilidades ele efetivar ao desenvolvimento de sua individualidade:

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição do homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidades, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, nesse sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade. (GRAMSCI, In: DUARTE, 1993: 61; grifos no original).

A gênese da alienação encontra-se nos dois principais pressupostos da sociedade capitalista: a *divisão social do trabalho* e a *propriedade privada*. Em MARX e ENGELS (1989: 28-29) vemos que tratam-se de expressões idênticas: “na primeira se enuncia, em relação à

atividade, aquilo que na segunda se enuncia em relação ao produto da atividade.” Enquanto a divisão do trabalho aliena o indivíduo em relação à própria atividade, a propriedade privada o aliena em relação aos produtos da atividade, dos resultados materiais e intelectuais da produção capitalista.

Como já vimos, o indivíduo insere-se na história humana através de sua atividade, da relação entre objetivação e apropriação em um meio propriamente humano. É também através de sua atividade que ele desenvolve as capacidades e qualidades contidas no gênero. Porém, através da divisão social do trabalho, o trabalhador realiza e especializa-se em uma única atividade, ou em um círculo limitado de atividades; desenvolvendo apenas as capacidades necessárias àquela atividade repetitiva e mecânica, ou adquirindo um âmbito muito restrito de capacidades. Este desenvolvimento unilateral ocorre às custas das demais capacidades humanas:

a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência (...) (MARX e ENGELS, 1989: 29)

A alienação adquire o significado de *estranhamento*: o produto do trabalho alienado torna-se estranho ao trabalhador, ele não se reconhece na própria objetivação por não utilizar-se da totalidade de suas capacidades. A mesma alienação que o indivíduo sente em relação ao produto de seu trabalho também é sentida em relação à própria atividade:



“a própria ação do homem se transforma para ele em força estranha, que a ele se opõe e o subjuga, ao invés de ser por ele dominada.” (MARX e ENGELS, 1989: 29). As forças produtivas são resultados da atividade coletiva dos trabalhadores, mas o trabalhador as percebe como uma força superior que a ele se opõem. Os resultados da produção capitalista não são percebidos como produtos do trabalho social, mas como objetos independentes e estranhos ao próprio produtor. O gênero humano, resultado do trabalho social ao longo de inúmeras gerações, não tem para o indivíduo o significado de resultado histórico humano. Ele não se reconhece no próprio gênero, não estabelece uma relação consciente entre sua vida e seus resultados. Já vimos que não apenas os produtos materiais alienam-se do trabalhador, mas também a maior parte da genericidade para-si. A consciência cotidiana afasta-se cada vez mais das esferas superiores de objetivação; ou então estas esferas apresentam-se em sua forma alienada, cedendo lugar às ideologias como concepções falseadas da realidade. Ou seja, a sociedade capitalista universaliza a *genericidade em-si* como tendência dominante à apropriação do gênero por cada indivíduo.

Enquanto o trabalhador deposita no produto de seu trabalho suas forças e capacidades – ainda que de forma alienada – e, enquanto aquele produto não lhe pertence, mas ao capitalista, o trabalho alienado adquire o significado de *esvaziamento*: “Pelo nascimento da *propriedade privada* o produto do trabalho se separa do trabalho, se converte em objeto alheio, em propriedade de outro; o objeto e o resultado da atividade se aliena do sujeito ativo.” (MÁRKUS, 1974a: 61). Desta



forma o indivíduo não consegue uma vida à altura da riqueza obtida e acumulada pelo gênero, mas estes resultados são propriedade apenas de uma minoria.

Em síntese, alienação corresponde à não efetivação, na esfera individual, das possibilidades criadas através do trabalho. Não basta que estas possibilidades existam, mas também é preciso que sejam apropriadas pelo indivíduo à altura da universalidade e liberdade obtidas através da história. Porém, na sociedade capitalista, a propriedade privada é condição fundamental à sua existência: a socialização das forças produtivas e sociais contraria a própria essência do capitalismo.

A cada geração a atividade humana produz cada vez mais possibilidades, o gênero humano se enriquece cada vez mais. Porém, enquanto enriquece a essência humana, empobrece a existência da grande maioria das pessoas, pois aquelas que efetivamente produzem estão submetidas à condição de alienação. Estes indivíduos não têm condições de se apropriar das conquistas do gênero humano: conquistas que eles mesmos produziram com seu trabalho. Através da alienação o indivíduo separa-se das inúmeras possibilidades de uma vida humana livre e universal que estão sendo criadas. Esta seria a principal contradição da sociedade capitalista: nunca o gênero humano foi tão rico, nunca a essência humana desenvolveu-se tanto como agora, como também nunca a existência humana foi tão pobre.

Para explicar como o trabalho pode, ao mesmo tempo, ter como resultado o enriquecimento do gênero e o empobrecimento do



indivíduo que trabalha, a filosofia marxista utiliza as categorias de *work* e *labour* (HELLER, 1991: 119-132). Para compreender o trabalho como *work* é necessário perceber sua importância para a reprodução da sociedade, como produção de objetivações necessárias à vida social e que possuem um significado social. Portanto, enquanto atividade necessária à reprodução da sociedade, o trabalho faz parte da genericidade para-si, uma objetivação não-cotidiana. O trabalho como *labour* é parte orgânica da cotidianidade, pois refere-se à sua execução: uma atividade que precisa ser realizada para a reprodução do indivíduo singular; portanto, o trabalho também é elemento constituinte da genericidade em-si. Como vimos, o âmbito do em-si não é sinônimo de alienação, mas só recebe este significado na relação que o indivíduo singular estabelece com esta esfera genérica. Porém, na sociedade capitalista, dadas as condições nas quais o trabalho é realizado pela grande maioria das pessoas, o *labour* adquiriu o significado de atividade alienada e alienante. O trabalho como *labour*, em condições de alienação, também determina a reprodução do indivíduo singular que o realiza; mas representa a reprodução de uma individualidade alienada, em cujo centro está a particularidade e a cotidianidade. Não é imprescindível que a execução de um trabalho tenha o significado de esvaziamento e empobrecimento para o trabalhador; como condição necessária à manutenção das relações capitalistas, pode vir a ser superada. Neste momento o trabalho deixará de ser a reprodução de uma individualidade alienada para tornar-se a condição de existência de uma individualidade que represente as máximas possibilidades do

desenvolvimento genérico de sua época⁶⁶.

A sociedade humana vem passando por amplas transformações em escala mundial. O alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico e a reorganização do trabalho vêm determinando uma produção muito maior com um custo cada vez menor, inclusive com baixo número de mão-de-obra. Um dos resultados deste processo é que, pela primeira vez na história humana, a classe dominada está tornando-se cada vez menos necessária à produção e ao consumo. Outro aspecto refere-se à globalização da economia, que nada mais é que a universalização do mercado capitalista a todas as regiões do planeta. Este fenômeno determina um vínculo cada vez mais estreito entre os povos, pois qualquer direção que o desenvolvimento humano seguir, será cada vez mais dependente de condições universais.

Entendemos que esta situação, em linhas gerais, reserva duas possibilidades. A primeira refere-se à superação do *reino da necessidade*, representado pela luta humana por sua própria sobrevivência; e ampliação do *reino da liberdade*; o momento no qual a humanidade, finalmente liberta da diuturna luta pela sobrevivência, pode dedicar-se ao desenvolvimento omnilateral das capacidades através do trabalho criativo e livre e às atividades genéricas, como a arte, a filosofia, o cultivo do saber e do conhecimento, etc. Isto não significa o início de

⁶⁶ “Trabalhar passa a ser uma necessidade para o desenvolvimento da individualidade e não apenas um meio para sua existência. É claro que aqui estamos falando de uma tendência que não pode se universalizar em sua plenitude sob as relações sociais capitalistas.” (DUARTE, 1996: 48).



uma sociedade sem indivíduos que trabalhem, mas uma sociedade que superou o trabalho alienado, que determina o “estranhamento” e o “esvaziamento” do indivíduo que o realiza. Porém, a efetivação desta possibilidade requer uma organização social igualitária; portanto, contrária aos atuais interesses dominantes.

A outra possibilidade, por ser adequada à lógica do capital e aos interesses das classes dominantes, é a que tem prevalecido. A diminuição da necessidade de mão-de-obra vem determinando desemprego estrutural e subemprego em escala mundial. Porém, mesmo para aqueles que ainda conseguem manter-se no mercado de trabalho, são criadas as necessidades de um melhor preparo técnico e intelectual - ainda que represente uma formação voltada unicamente ao âmbito estreito e limitado de desempenho no mercado de trabalho.

Cada indivíduo, cada geração humana, encontra um mundo material onde estão objetivados os produtos das gerações anteriores. Assim cada nova geração somente pode partir das condições pré-existentes, devendo apropriar-se destas conquistas e a partir delas produzir sua própria existência, dando continuidade ao processo histórico. Porém, cada geração recebe não mais que *possibilidades e limites* de sua atividade: quais possibilidades serão escolhidas e realizadas irá depender das ações concretas dos indivíduos históricos⁶⁷. Não há história humana que não seja produto de indivíduos reais, como resultado das alternativas

⁶⁷ “Os produtos da atividade das gerações anteriores determinam as condições de vida das gerações posteriores e, com elas, a direção geral, as *possibilidades* e os *limites* destas” (MÁRKUS, 1974a: 66; grifos no original).



escolhidas para serem efetivadas. A concepção marxista de ser humano, que culmina com o pleno e livre desenvolvimento da individualidade, é apenas *uma* das possibilidades produzidas pelo processo histórico: sua efetivação vai depender de sua escolha pelos sujeitos históricos e de seu empenho em efetivá-la.

A alienação é a contraposição entre a essência e a existência humanas; assim torna-se fundamental sua superação para que cada indivíduo consiga realizar em sua vida a universalidade e a liberdade alcançadas pelo gênero. Mas a alienação só pode ser superada através da superação de seus principais pressupostos – a propriedade privada e a divisão social do trabalho, que estão na base da sociedade capitalista. Apenas com o surgimento do comunismo se dará o controle social sobre as forças produtivas e a sociedade: finalmente será colocada a possibilidade da essência humana identificar-se com o desenvolvimento alcançado pelo gênero.

Capitalismo e comunismo não devem ser entendidos como duas formações sociais que se sucedem; mas devem ser analisados a partir de uma perspectiva *axiológica*, ou duas formações sociais com valores diferentes: “é o comunismo objeto de uma afirmação moral: o comunismo é uma sociedade que possibilita um desenvolvimento da humanidade ilimitado e *coincidente* com o desenvolvimento dos indivíduos(...)”. (MÁRKUS, 1974a: 63; grifo no original). O capitalismo possibilitou um desenvolvimento sem precedentes do gênero humano, mas somente o comunismo representa a possibilidade de que cada ser humano poderá



realizar em sua existência os elementos da essência humana da mesma forma universal e livre como esses elementos estão sendo efetivados pelo gênero humano. A concepção marxiana de ser humano não é uma previsão do advento do comunismo, mas o reconhecimento de sua *possibilidade* e de sua *necessidade*, para que se concretize o desenvolvimento livre e universal dos indivíduos humanos.

Portanto, a concepção de ser humano na teoria histórico-cultural expressa uma concepção de mundo e uma opção por uma classe específica. Ou seja, a concepção histórico-social de ser humano não contém uma definição apenas do que o ser humano *é*, mas também do que ele pode *vir-a-ser*, as qualidades humanas criadas ao longo do desenvolvimento histórico, mas que através de relações sociais objetivas de alienação, não conseguem efetivar-se em cada indivíduo. A compreensão destas possibilidades também traz implícito um posicionamento valorativo sobre quais possibilidades devem ou não ser efetivadas. Estas possibilidades referem-se às categorias de humanização e alienação e, principalmente, à categoria de indivíduo para-si, que constitui a mais humanizadora das possibilidades existentes ao desenvolvimento da individualidade.



6.2. A LINHA CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

A categoria de humanização, na teoria histórico-social, refere-se, basicamente, à produção das qualidades humanas ao longo da história. Esta concepção tem uma importância fundamental à psicologia histórico-cultural: também as qualidades e capacidades psicológicas são desenvolvidas pelo homem e devem ser apropriadas por cada indivíduo. Neste item não pretendemos dar uma visão completa de como a psicologia histórico-cultural compreende o desenvolvimento psicológico humano na sua evolução cultural, mas apenas discutir alguns de seus aspectos principais.

O desenvolvimento cultural inicia-se com o fim da evolução orgânica da espécie humana, quando os pré-requisitos necessários ao surgimento da atividade humana consciente – a invenção e utilização de instrumentos, já estavam concluídos. A partir daí o homem primitivo pôde dar início à produção da cultura, do mundo material e espiritual humano:

O uso e a “invenção” de ferramentas pelos macacos antropóides é o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na seqüência evolutiva e prepara o caminho para uma transição de todo desenvolvimento para um novo caminho, criando assim *o principal pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento*. O trabalho e, ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico no sentido próprio da palavra.



(VYGOTSKY e LURIA, 1996: 52; grifos no original)

Uma das principais especificidades da atividade humana é a sua mediação por instrumentos. O homem vem desenvolvendo um mundo material objetivo, o qual realiza a mediação entre ele e a natureza e representa da produção de sua existência. Como esta produção é, desde o início, uma atividade social, surgiu a necessidade de comunicação entre os homens, que realizou-se na forma de linguagem⁶⁸. Da atividade exterior os instrumentos passaram também a mediar a atividade interior ou mental. A diferença entre os instrumentos materiais e os instrumentos psicológicos é que, enquanto aqueles transformam a natureza, o meio exterior, estes transformam os processos mentais, a própria consciência:

No processo da evolução, o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem; suscitou formas culturais complexas de comportamento, que tomaram o lugar das formas primitivas. Gradativamente, o ser humano aprende a *usar* racionalmente as capacidades naturais. (...) Ao invés de memorizar imediatamente algo de particular importância, o ser humano desenvolve um sistema de memória associativa e estrutural; desenvolvem-se a linguagem e o pensamento, surgem as idéias abstratas e criam-se inúmeras habilidades culturais e meios de adaptação.” (VYGOTSKY e LURIA, 1996: 179)

O instrumento material amplia, e muito, as capacidades físicas do homem: a alavanca aumenta sua força muscular, o automóvel multiplica sua velocidade, o avião e o navio permitem locomover-se no ar e na água muito melhor que qualquer pássaro ou peixe. Da mesma forma, o

⁶⁸ “A forma conjunta de atividade prática faz surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação; esta não pode ficar restrita à expressão de estados subjetivos (vivências) devendo, ao contrário, *designar os objetos* (coisas ou instrumentos) *que fazem parte da atividade do trabalho conjunto*.” (LURIA, 1991: 79; grifos no original).

instrumento psicológico amplia as potencialidades sensorias e cognitivas humanas. Sabe-se que em muitos animais o olfato e a audição são habilidades bem mais precisas que no homem; mas o homem pode fazer uso de seus órgãos auditivos e olfativos com uma eficiência muito maior, podendo distinguir uma variedade de estímulos muito mais ampla que aquela percebida por outros animais - como o cão, por exemplo.

Apesar de funções sensoriais como visão, audição, etc, não terem sofrido transformações essenciais em seus aspectos fisiológicos, não podemos dizer que estas funções permanecem as mesmas, desde o início da história humana. O grande salto, o fenômeno que transformou radicalmente as funções psicológicas humanas, foi a inclusão de um meio ou instrumento psicológico: este pode ser um recurso técnico, um signo ou uma palavra. A invenção e desenvolvimento destes instrumentos representa a *linha cultural* ou *histórica* do desenvolvimento: essencialmente, refere-se à evolução que teve início no homem primitivo e resultou no comportamento do homem cultural atual⁶⁹.

Paulatinamente, a utilização de signos culturais transforma os processos psicológicos naturais. Vejamos o desenvolvimento da memória. Inicialmente esta função realizava-se através da impressão imediata dos dados sensoriais; o surgimento da escrita permitiu ao homem conservar as informações com melhor precisão e por muito mais tempo. O

⁶⁹ A compreensão que VYGOTSKY e LURIA (1996) tinham do comportamento do homem primitivo baseava-se nos trabalhos de antropólogos como Richard Thurnawald (1869-1954), Lucien Levy Bruhl (1857-1939), Sir Edward Burnett Tylor (1832-1917) e outros. Muitos daqueles dados são rediscutidos à luz das últimas investigações da antropologia. Porém, acreditamos que a proposição feita inicialmente por Vygotsky, de que os processos psicológicos desenvolvem-se ao longo da história humana, continua válida até hoje.



homem superou as limitações de sua audição, percepção e visão, com a inclusão de *signos lingüísticos*, que permitem diferenciar gradações mínimas de estímulos que, sem o auxílio da palavra, não seriam percebidas: basta pensar nas infinidades de cores e matizes diferentes. O homem vem desenvolvendo recursos e técnicas para resolver problemas que surgem na produção, como a necessidade de operar com quantidades; por exemplo: a evolução que inicia-se na aritmética natural, ou percepção imediata de quantidades, passando pela contagem utilizando os dedos das mãos, pedras, sistema numérico, ábaco, e, mais recentemente, a calculadora e o computador⁷⁰. Todos estes são exemplos de instrumentos e signos desenvolvidos para realizar operações do pensamento.

No estudo dos signos a linguagem merece um parágrafo à parte: é o instrumento psicológico mais importante, pois representa o ponto central do desenvolvimento psicológico. Nos primórdios da civilização a comunicação entre os homens era realizada basicamente por uma fusão de gestos e sons: é a chamada *linguagem sincrética*. Ao longo de uma lenta evolução alguns sons destacam-se e começam a designar objetos distintos. Tem início o desenvolvimento dos códigos lingüísticos que denotam não apenas objetos mas também ações, qualidades e relações: praticamente todos os fenômenos culturais e naturais podem ser duplicados através da linguagem. A língua permite ao homem operar com os objetos mentalmente, transmitir e conservar informações e realizar os processos de abstração e generalização, tornando-se o veículo mais importante do

⁷⁰ "O desenvolvimento subsequente da 'matemática cultural' tem estado muito intimamente ligado à evolução dos signos e aos meios de sua utilização". (VYGOTSKY e LURIA, 1996: 142)



pensamento (Cf. LURIA, 1991: 81; VYGOTSKI, 1993).

Para termos uma idéia aproximada do que representam para nosso mundo psicológico os objetos e fenômenos culturais, basta imaginar o que aconteceria se um índio de uma tribo isolada fosse colocado em uma grande cidade. Praticamente todos aqueles fenômenos e objetos estariam completamente vazios de significado para ele. Quando, paulatinamente, o índio for aprendendo a nossa língua e o modo de utilização dos instrumentos, ele também estaria assimilando os significados de nossa vida social: ou seja, ele tornaria-se um homem cultural moderno. Essencialmente, este também é o caminho que toda criança deve percorrer para transformar-se em um adulto cultural.

A psicologia histórico-cultural compreende três momentos fundamentais no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana (Cf. LEONTIEV, 1978a e 1978b). No primeiro momento inicia-se o desenvolvimento do trabalho, dos instrumentos materiais e culturais e das qualidades e capacidades especificamente humanas. Na etapa seguinte o desenvolvimento da consciência – as capacidades intelectuais, os instrumentos psicológicos e a linguagem desenvolvem-se universalmente. Porém, este desenvolvimento é gerado no interior de relações de alienação na sociedade capitalista, o que impede a apropriação destas conquistas por todos os indivíduos. Para que isto ocorra é necessário o surgimento de uma sociedade sem classes, neste terceiro e último momento terminaria a ruptura entre o desenvolvimento cultural e a grande maioria das pessoas. Portanto, a psicologia histórico-cultural compreende a necessidade de



superação das relações capitalistas para que todo indivíduo possa, finalmente, apropriar-se de maneira ilimitada dos produtos do desenvolvimento cultural humano:

O processo de apropriação efectua-se no decurso do desenvolvimento de *relações* reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

É por isto que a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe antes de mais o problema de uma organização equitativa e sensata da vida da sociedade humana – e de uma organização que dê a cada um a possibilidade prática de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento destas realizações. (LEONTIEV, 1978b: 257-258; grifos no original).

A partir destes pressupostos podemos compreender a importância de um trabalho educativo que possibilite a assimilação do desenvolvimento cultural por cada indivíduo e desenvolva um projeto político/pedagógico de superação das relações sociais de alienação. Esta discussão assinala a importância de uma leitura da teoria histórico-cultural pela pedagogia histórico-crítica. Esta leitura pode trazer contribuições importantes para a psicologia histórico-cultural.

6.3. HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO NO TRABALHO EDUCATIVO

Neste capítulo já discutimos alguns aspectos importantes dos processos de humanização e alienação da essência humana, inclusive aqueles relacionados ao desenvolvimento cognitivo. Entendemos que a

importância desta discussão, para a pedagogia histórico-crítica, não está apenas nas possibilidades que são colocadas ao desenvolvimento da individualidade, mas também traz importantes reflexões sobre as limitações e contradições que a alienação da sociedade atual determina à educação escolar.

O atual nível de desenvolvimento das forças produtivas requisita do trabalhador um nível superior de preparo técnico e intelectual: mais conhecimentos, mais e melhores técnicas, maior capacidade de abstração e concentração, preparo para trabalhar em grupo, etc. Porém, esta exigência contradiz com o fato do capitalismo dispensar das fileiras de trabalho um número cada vez maior de trabalhadores, para os quais, do ponto de vista da classe dominante, a educação escolar torna-se desnecessária. Entendemos que o desemprego não é uma consequência natural ou inevitável do nível atual de desenvolvimento das forças produtivas, mas tem suas raízes nas relações sociais que estão dominando este desenvolvimento. Mas concordamos que *um* dos fatores do desemprego atual está na substituição de algumas profissões por outras mais compatíveis com o nível tecnológico, como a informática e a robótica. Desta forma, realmente existe um aumento na oferta de trabalho relacionado às ocupações mais qualificadas; em contrapartida, o número alarmante de postos de trabalho extintos pelas novas tecnologias e novos métodos produtivos aumenta assustadoramente o contingente de desempregados ou subempregados, sob o olhar conivente do Estado e dos grupos dominantes: situação que dificilmente será revertida na ausência de



uma reestruturação social e política mais ampla. Acreditamos que apenas uma organização do trabalho preocupada em diminuir a carga horária e criar novos postos de trabalho, principalmente relacionados em melhorar a qualidade de vida da população, como serviços de saúde, habitação, educação, alimentação, etc; em síntese, apenas uma sociedade preocupada na *integração* e não na *exclusão*, poderá propor alternativas reais de combate ao desemprego.

Como o capitalismo enfrenta a contradição de exigir uma formação técnico-profissional cada vez mais elevada, para um mercado de trabalho cada vez mais restrito? Se a oferta de trabalho não absorve toda a mão-de-obra disponível, a explicação não está na lógica excludente do capital, mas no baixo nível de preparo técnico/profissional, ou seja, o problema está na falta de qualidade da educação escolar, principalmente da escola pública.

A ideologia que vem dando suporte a esta contradição relaciona-se com a compreensão mistificada da *qualidade da educação*. Compreendemos dois equívocos fundamentais deste discurso. No primeiro, não negamos a importância da qualidade da educação; mas esta qualidade não deve ser acessível apenas a uma determinada parcela da população, mas é fundamental ser apropriada por todas as camadas. Quando a qualidade do ensino deixa de ser um direito e transforma-se em privilégio, acaba determinando o agravamento da qualidade da educação que é destinada às classes dominadas. Compreendemos que, apesar do discurso dominante proclamar reiteradamente a valorização da educação e da



escola, na realidade o que ocorre é um esforço no sentido da elitização da escola, através do discurso da qualidade, e o descrédito da escola pública. O que importa não é uma escola que atenda bem a toda sua clientela, mas uma escola “de qualidade”; assim desvaloriza-se a escola pública, sempre considerada inferior quando comparada a escola particular – apesar de não ser discutida a fundo esta suposta inferioridade.

O outro fator está representado pela compreensão que se tem da qualidade da educação. Acreditamos que um dos fatores fundamentais a um ensino de qualidade é possibilitar a todos que nele ingressam um desenvolvimento omnilateral das capacidades intelectuais, éticas e morais. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, a escola deve estar voltada não apenas para a formação técnico-profissional, para o desempenho em um mercado cada vez mais competitivo, mas para o âmbito muito maior da produção cultural universal.

A compreensão da contraditória relação entre humanização e alienação traz implicações importantes para a compreensão do trabalho educativo. A discussão do desenvolvimento livre e universal dos elementos essenciais – trabalho, socialidade e consciência – permite compreender as máximas possibilidades que concorrem à humanização; e as condições sociais objetivas que impedem a efetivação deste desenvolvimento por todos os indivíduos singulares. Como o trabalho educativo está voltado para a assimilação da humanidade por cada indivíduo singular, a compreensão das categorias de humanização e alienação é fundamental ao educador. Porém, a compreensão, por si só, não altera a realidade. A



construção de uma prática comprometida com uma pedagogia crítica também implica a valoração de algumas possibilidades e seu empenho para realizá-las:

O posicionamento valorativo é outro momento importante da prática transformadora: quais as condições já existentes do processo do homem se tornar homem que podem ser concretizadas por essa prática? Esta é uma escolha crítica e histórica das possibilidades existentes. Ela é crítica porque procura entender intensivamente a realidade humana; e histórica porque procura utilizar as possibilidades concretas escolhida, para transformar essa realidade. (OLIVEIRA, 1996: 22-23)

Entendemos que o educador é quem *dirige* o trabalho educativo; é ele que faz a mediação entre a atividade de estudo do aluno e o saber acumulado. Como mediador o educador deve posicionar-se sobre o significado de seu trabalho para a formação do indivíduo, como ele compreende esta formação. O educador também deve posicionar-se em relação a sociedade; ou seja, para qual sociedade ele pretende contribuir com seu trabalho: para a sociedade tal como se encontra – neste caso o professor estará contribuindo a manutenção das relações sociais de dominação; ou ele procura, através de sua prática, propor a transformação dessas relações. Neste momento propomos mais uma aproximação do significado da categoria de trabalho educativo na pedagogia histórico-crítica: o trabalho educativo implica um posicionamento do educador sobre o resultado de sua atividade para a formação do indivíduo e para a sociedade:

O trabalho educativo está voltado, portanto, diretamente para a formação do indivíduo, no sentido de efetivar as máximas possibilidades dessa formação, transformando-se numa constante luta contra a reprodução limitada à



inserção do indivíduo na divisão social do trabalho. Indiretamente, o trabalho educativo está voltado para a reprodução da sociedade, mas também aqui transformando-se numa luta para que nessa reprodução sejam fortalecidas as tendências, já existentes, que apontam para a superação do modo de produção capitalista. (DUARTE, 1996: 8)

A teoria histórico-social compreende que o processo de construção do indivíduo humano ocorre através da relação entre objetivação e apropriação: a apropriação da genericidade humana histórica humana por cada indivíduo singular e sua objetivação mediante o que foi apropriado. Sendo este processo mediado socialmente, a possibilidade de desenvolvimento da individualidade está condicionada pela posição que o indivíduo ocupa na sociedade de classes e as relações sociais que desenvolve em sua vida. Estas relações podem ter um papel alienador, quando cerceiam a apropriação do gênero objetivo; ou humanizador, quando possibilitam ao indivíduo apropriar-se das máximas possibilidades do desenvolvimento genérico, e superar as limitações impostas pelo lugar que o indivíduo ocupa na divisão social do trabalho: “Luta contra a alienação é lutar por reais condições para todos os homens de se desenvolverem à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano.” (DUARTE, 1996: 27).

Também compreendemos que uma pedagogia crítica não pode preocupar-se unicamente com a formação do educando, mas também deve refletir sobre qual sociedade ele pretende contribuir⁷¹. Esta reflexão,

⁷¹ “não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos”. (DUARTE, 1996: 51)



na pedagogia histórico-crítica, implica em uma proposta pedagógica preocupada em superar as relações sociais de alienação:

As relações entre conhecimento e valoração presentes no trabalho educativo servem, portanto, a uma determinada opção ética: educar homens enquanto sujeitos que estarão atuando no processo de transformação das condições sociais de existência vigentes. (OLIVEIRA, 1996: 23)

Como a pedagogia histórico-crítica compreende que pode contribuir à superação das relações sociais de alienação na sociedade capitalista? Já vimos que a educação escolar pode propor esta superação através de sua especificidade pedagógica, da relação entre assimilação e transmissão do conteúdo sistematizado. Mas este processo precisa ser realizado conscientemente pelo professor. Entendemos que no trabalho pedagógico o produto não se separa do produtor, ao contrário de outras atividades nas quais sua realização de forma alienada não compromete seu resultado; na atividade pedagógica se o trabalho do professor for realizado alienadamente, comprometerá a qualidade do seu produto, que é a educação do aluno:

se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social. (DUARTE, 1993: 56)

Para que esta possibilidade possa ser efetivada, é necessário que o professor supere uma identificação espontânea, em-si,

com sua própria prática. Ou seja, o educador precisa tornar sua prática educativa em-si em uma prática educativa para-si. Isto ocorre quando esta prática é planejada e realizada em função dos fins, relacionados à construção da individualidade e à transformação da sociedade, a que se dirige. Assim coloca-se a necessidade de se articular conteúdos e meios visando obter uma relação para-si (consciente e crítica) do aluno com o saber sistematizado.

É preciso tornar a *prática educativa em-si* em *prática educativa para-si*. Isto é: é preciso questionar profundamente a ação especificamente pedagógica que pretende socializar o saber, intencionalizando o conteúdo a ser transmitido em relação orgânica com uma forma adequada de maneira a tornar concretos os objetivos (os específicos do fazer pedagógico e também os sociais) anteriormente previstos. (...) O objetivo último de contribuir para a transformação das estruturas teria, portanto, que ser assumido intencionalmente como o fio condutor de toda a elaboração e realização dessa prática. (OLIVEIRA e DUARTE, 1987: 100-101; grifos no original).

O saber socializado pela escola tanto pode servir à transformação como à perpetuação das estruturas sociais vigentes; ou seja, pode contribuir para a reprodução das relações sociais alienadas ou para a superação destas relações. Portanto, mesmo quando o processo de transmissão/assimilação do saber é eficientemente realizado, a função política da educação só estará efetivando-se na maneira pela qual a atividade pedagógica é realizada; na forma em que o conteúdo está sendo transmitido/assimilado. Em síntese, a escola tem uma função política, especificamente pedagógica, que realiza-se através da relação conteúdo/forma do processo de transmissão/assimilação do saber escolar.



Compreendemos que o compromisso da pedagogia histórico-crítica pela superação das condições sociais de dominação e formação do indivíduo limitada à alienação, pode sintetizar-se no esforço para o desenvolvimento da *individualidade para-si*. Este é o tema do próximo capítulo.



CAPÍTULO 7

A INDIVIDUALIDADE PARA-SI

se o individuo depende da sociedade, a sociedade, por sua vez, é nutrida pelas riquezas de cada alma individual. É evidente que todos os bens materiais, espirituais e morais que recebemos da sociedade que nos cercam vieram a ela a partir de forças individuais, sempre acumulando, sempre crescendo, ao longo de inúmeras gerações. Toda civilização e toda cultura nasce das raízes do individualismo criativo.

Albert Einstein



No capítulo anterior discutimos que o sistema capitalista possibilitou o desenvolvimento universal e livre da essência humana, através da contraditória relação entre humanização e alienação. A alienação também explica como as possibilidades geradas no processo histórico não são efetivadas em cada indivíduo com a mesma liberdade e universalidade contida na essência. Neste capítulo discutiremos as duas categorias que sintetizam estas possibilidades e o posicionamento que esta concepção determina à educação escolar.

7.1. INDIVÍDUO SINGULAR, INDIVÍDUO EM-SI ALIENADO e INDIVÍDUO PARA-SI

O ponto de partida para a discussão da concepção histórico-social de ser humano surgiu da questão colocada por DUARTE (1994: 130): “para que uma teoria histórico-crítica da educação possa se constituir efetivamente em Pedagogia histórico-crítica, ela precisa assumir um posicionamento afirmativo sobre o que significa educar seres humanos hoje.” O autor ainda acrescenta que a este posicionamento é fundamental uma reflexão ontológica sobre educação, a qual “busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos enquanto seres históricos e sociais.” (DUARTE, 1994: 131). Acreditamos que um dos elementos principais que deveriam



contribuir à construção de uma pedagogia crítica seria exatamente uma concepção também crítica de ser humano. Esta concepção deve ser capaz de apreender a concreticidade de cada indivíduo humano, relacionada às condições histórico-sociais de sua existência. Fundamentalmente, esta reflexão determina os *valores* que devem nortear uma educação crítica.

A pergunta “o que é o homem” é também a primeira pergunta de toda teoria educacional. Não no sentido de que toda teoria educacional necessariamente parta, em sua apresentação, da resposta a essa pergunta. Aliás, a pergunta, assim formulada, ou uma explícita concepção sobre o que é o homem, podem não aparecer na exposição da teoria, nem no discurso do educador. Pode ser até que uma determinada teoria educacional considere essa pergunta irrelevante. Mas, seja como for, não é possível realizar um ato educativo sequer que não contenha formas de responder a essa pergunta, ainda que tais respostas sejam parciais, desarticuladas e até conflitantes entre si. (OLIVERIA, 1996: 12).

Todo educador já deve ter questionado, ao menos uma vez, o sentido da prática pedagógica; porém, as soluções encontradas devem ter sido as mais diversas possíveis, pois dependem do posicionamento filosófico adotado (conscientemente ou não) por cada um. A resposta mais simples seria dizer que a educação se destina à promoção do homem, o que remeteria a uma discussão sobre o que se entende por ser humano: “E como a educação se destina (senão de fato, pelo menos de direito) à promoção do homem, percebe-se já a condição básica para alguém ser educador: um profundo conhecedor do homem.” (SAVIANI, 1991a: 39). A pedagogia histórico-crítica propõe que, para promover o homem o educador necessita identificar aquilo que *é*, para ser capaz de atuar no sentido do que *deve ser*. Ou seja, ele deve reconhecer as possibilidades

reais que contribuem para a promoção do homem, comparando-as com a concreticidade do indivíduo que tem diante de si. Isto significa que o educador não pode limitar-se à imediatez do indivíduo, mas principalmente compreendê-lo através de suas múltiplas determinações (Cf. DUARTE, 1993).

Neste trabalho, através da discussão dos elementos essenciais, discutimos alguns dos resultados do processo histórico de construção do ser humano. Vimos que através de relações de alienação e dominação, algumas das possibilidades determinadas historicamente para o desenvolvimento da essência universal e livre não fazem parte da existência da grande maioria das pessoas. A apropriação destas possibilidades na existência de cada pessoa representa as condições concretas de desenvolvimento da individualidade. Neste capítulo discutiremos as duas possibilidades que concorrem ao desenvolvimento da individualidade por cada ser humano.

Já discutimos que as condições sociais de existência humana são fatores que, quando apropriados, transformam-se no próprio conteúdo da individualidade humana, permitindo a objetivação de cada indivíduo singular como ser humano. Como esta relação de apropriação e objetivação desenvolve-se em condições únicas, também único torna-se cada indivíduo humano:

Todo ser humano é único, irrepetível, singular. Mesmo nas relações de máxima alienação, quando o ser humano parece se anular totalmente nos estereótipos fetichizados, padronizando-se segundo os critérios de normalidade ditados pelas relações alienadas, ainda assim cada ser humano continua a ser um indivíduo, ainda que tal individualidade nunca ultrapasse o âmbito



do em-si. (DUARTE, 1993: 150-151).

Portanto, compreender cada ser humano como único não nos permite compreender todas as possibilidades que concorrem à sua existência. Também cada indivíduo animal é um ser único, pois esta singularidade depende da adaptação a um meio particular e de uma constituição biológica irrepetível, mesmo considerando a carga genética comum a todos os membros da espécie. No caso do ser humano sua constituição como ser biológico, pertencente à espécie humana, não apreende sua especificidade como um ser genérico, pertencente a um gênero.

A formação do indivíduo humano ocorre a partir da apropriação das objetivações genéricas e sua objetivação mediada por esta genericidade. Como vimos, a relação do indivíduo humano com as condições histórico-sociais de sua vida são mediadas por relações sociais objetivas, as quais determinam as possibilidades e os limites de sua construção como indivíduo humano.

Considerando a relação entre o ser humano e o gênero, a existência e a essência, a teoria histórico-social compreende duas categorias que explicitam as duas possibilidades de desenvolvimento da individualidade (Cf. HELLER, 1991; DUARTE, 1993 e 1996)⁷². Em primeiro lugar, todo ser humano é único, com qualidades, atitudes e

⁷² HELLER (1991) e DUARTE (1993 e 1996) utilizam termos diferentes para as categorias da individualidade na teoria histórico-social, apesar de dividirem a mesma compreensão sobre elas. Enquanto Heller adota a denominação de *homem singular*, *homem particular* e *indivíduo*; Duarte utiliza os seguintes termos: *indivíduo singular*, *indivíduo em-si alienado* e *indivíduo para-si*, que são os mesmos utilizados nesta pesquisa.



dificuldades próprias que o diferenciam de qualquer outro; ou seja, todo ser humano é um *indivíduo singular*.

A partir da relação com o gênero objetivo, determinada pela posição que ocupa na divisão social do trabalho, cada ser humano desenvolve a *individualidade em-si alienada* ou a *individualidade para-si* como tendência dominante ao desenvolvimento de sua individualidade. Estas possibilidades não devem ser compreendidas apenas como duas categorias diferentes, mas principalmente duas tendências com *conteúdos axiológicos diferentes*: o que também coloca a necessidade de um posicionamento diante de cada uma. O indivíduo em-si alienado, através de sua objetivação e apropriação mediadas por relações alienadas, não é capaz de desenvolver uma relação consciente com a genericidade humana, com sua cotidianidade e nem com sua própria individualidade. O indivíduo em-si alienado, ou o homem particular, coloca as condições particulares de sua vida ou sua própria existência particular no centro de sua individualidade, de suas ações e de sua concepção de mundo. A particularidade é a possibilidade que surge em uma realidade alienada; ou seja, é a alienação que determina às pessoas, em relação ao gênero humano, limitarem-se à particularidade. Já vimos que, através da história humana, as objetivações desenvolveram dois níveis diferentes: as objetivações em-si e para-si. No caso do indivíduo em-si, sua existência limita-se quase que totalmente à vivência da genericidade em-si: ele não consegue apropriar-se e objetivar-se dentro da esfera para-si de objetivação.



Esta situação deve-se à ruptura que a sociedade capitalista determinou entre a cotidianidade da grande maioria das pessoas e as máximas possibilidades do desenvolvimento genérico. Quando consideramos o surpreendente progresso material, artístico, científico, etc; contrastamos com o fato de milhões de pessoas ainda sofram a fome, o analfabetismo e a miséria em suas vidas. É inaceitável o fato de tantas doenças, há muito tempo conhecidas pela medicina, ainda façam incontáveis vítimas diariamente, apesar da possibilidade de serem evitadas ou curadas. Também já existem as condições objetivas para alimentar toda a população do planeta, apesar destas condições ainda não possam se concretizar para grande parte da humanidade. Apesar de vivermos em uma sociedade letrada, onde a informática e os meios de comunicação possibilitam a aquisição do conhecimento e da cultura produzida por todo o globo, milhões de pessoas não sabem ler e escrever, e possivelmente não irão adquirir a cultura letrada e nem conhecerão grande parte do desenvolvimento genérico até o final de suas vidas.

O indivíduo em-si alienado não consegue objetivar-se através de uma relação consciente com a genericidade, preenchendo sua cotidianidade quase que totalmente com o nível em-si da genericidade. Na maioria das vezes, quanto tem a possibilidade de se apropriar das objetivações para-si, esta apropriação ocorre de forma alienada; ou seja, apenas parcialmente ou unilateralmente. Como vimos, um dos fatores que determinou a universalização da educação escolar como atividade educativa predominante, foi a necessidade de garantir a todos os



indivíduos as condições mínimas para a participação no desenvolvimento genérico da sociedade moderna e na produção capitalista. Também vimos que o âmbito da vida cotidiana vem exigindo um nível cada vez maior de saber relacionado a não-cotidianidade, as esferas para-si da objetivação humana. As conquistas científicas, artísticas e outras, tendem sempre a ultrapassar o âmbito do para-si e alterar quantitativa e qualitativamente as atividades e o saber relacionado ao cotidiano. Portanto, torna-se cada vez mais importante a educação escolar, imprescindível à participação de cada indivíduo na sociedade⁷³.

A categoria de indivíduo em-si não deve ser entendida como uma categoria estática, mas dinâmica, na qual a alienação desenvolve-se como tendência *dominante* na vida da pessoa. Nesse caso, o indivíduo não mantém uma relação consciente com sua própria existência: ele não percebe-se como a existência viva, subjetiva e única das forças sociais presentes em seu meio imediato, transformadas, apropriadas e objetivadas ao longo de sua vida. Nem sempre somos responsáveis pelas possibilidades existentes a nossas vidas, pois muitas vezes são impostas pelas condições concretas de nossa existência - e para a grande maioria dos indivíduos, uma existência alienada. Porém, somos nós mesmos que escolhemos aquela possibilidade que será efetivada por nossa própria atividade. O indivíduo em-si alienado não constrói uma relação consciente com estas condições e, principalmente, não sente-se responsável por sua

⁷³ "Não é só a cotidianidade que está a exigir uma educação escolar cada vez mais desenvolvida, também e principalmente as esferas não-cotidianas da vida social estão a exigir a participação da educação escolar." (DUARTE, 1996: 51).



escolha e pelas conseqüências que ela determina.

Da mesma forma que nenhum ser humano está totalmente isento de motivações particulares, HELLER (Cf. 1991) também entende que nenhum ser humano deixa de elevar-se, ao menos uma vez, acima da particularidade. Em sua construção como indivíduo para-si o ser humano deixa de ter a particularidade como centro de suas ações, e realiza a síntese entre a particularidade e a genericidade humana. Como tendência, a individualidade para-si nunca está totalmente acabada: é um processo que tem início mas nunca concretiza-se totalmente.

Ao longo da história a atividade humana possibilitou o desenvolvimento da essência, mas nem todas as sociedades, em todas as épocas, possibilitaram a apropriação das características essenciais por cada pessoa da mesma forma. Apenas os indivíduos para-si, ou os indivíduos representativos, encarnam o máximo desenvolvimento genérico de uma sociedade determinada. Assim podemos dizer que a individualidade para-si é a possibilidade máxima de desenvolvimento da individualidade na sociedade atual (Cf. DUARTE, 1996: 28). O mesmo autor aponta alguns fatores necessários à efetivação da possibilidade de construção da individualidade para-si: uma relação consciente com as objetivações genéricas para-si, com sua cotidianidade e com sua própria individualidade⁷⁴.

O indivíduo para-si possui uma relação consciente com a

⁷⁴ “O indivíduo para-si é o ser humano cuja individualidade está em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também constante busca de relação consciente com o gênero humano.” (DUARTE, 1993: 184)



genericidade enquanto a coloca como motivação de seus atos; neste caso é característico do indivíduo para-si o desenvolvimento da *genericidade para-si*. Na vida cotidiana o homem sempre tem consciência da genericidade; mas a relação consciente com ela extrapola o âmbito cotidiano (Cf. HELLER, 1991).

O indivíduo para-si não eliminou a cotidianidade e as esferas-em si de sua vida, pois é impossível a existência de um indivíduo na ausência do âmbito cotidiano e sem a genericidade em-si; porém, o indivíduo para-si é capaz de organizar e dirigir sua vida cotidiana não mais centrado e motivado por sua particularidade, mas por objetivos e valores que ele escolheu conscientemente a partir da genericidade para-si. Aqui insere-se a possibilidade do indivíduo deixar de contribuir espontaneamente para a manutenção das relações de alienação, mas começar a escolher e efetivar conscientemente as possibilidades que permitam superar estas relações. O indivíduo para-si também desenvolve uma relação consciente com sua própria individualidade, com sua própria existência; portanto, ele é capaz de compreender a si mesmo como resultado de sua própria atividade e de suas próprias escolhas ao longo de sua vida. Toda pessoa, ao longo de sua existência, encontra uma série de circunstâncias que não consegue escolher ou controlar: nenhuma pessoa escolhe seu sexo, raça, família, características físicas ou nacionalidade. Também não conseguimos controlar todos os acontecimentos que interferem em nossas vidas: podemos adoecer, sofrer um acidente ou passar por acontecimentos sobre os quais não temos nenhum controle.



Porém, mesmo nestas situações, o próprio indivíduo é quem definirá, em última instância, a intensidade e o limite que alguma circunstância irá alterar sua vida: nem sempre podemos decidir sobre tudo o que acontece ao nosso redor, mas somos os únicos responsáveis pelo que faremos a partir de então.

Neste item comentamos as duas tendências que concorrem ao desenvolvimento da individualidade humana. Enquanto estas tendências implicam um posicionamento sobre seu caráter humanizador ou alienador, também podemos discutir a possibilidade de uma educação escolar que contribua com o processo de construção da individualidade para-si. Esta é a questão que refletiremos no próximo item.

7.2. EDUCAÇÃO ESCOLAR E A INDIVIDUALIDADE PARA-SI

Ao longo desta pesquisa discutimos algumas categorias fundamentais à compreensão do ser humano e algumas de suas implicações pedagógicas e psicológicas. A concepção de ser humano, na teoria histórico-social, não somente é necessária para uma pedagogia crítica, como compreendemos que na teoria histórico-social de ser humano o trabalho educativo tem um papel fundamental na construção da individualidade. No capítulo anterior discutimos que a escola está voltada diretamente para a formação do indivíduo, e indiretamente para transformação da sociedade; mas estes dois objetivos podem ser



sintetizados e compreendidos a partir da categoria de indivíduo para-si:

Postular a necessidade do desenvolvimento da individualidade livre e universal ao longo do próprio processo de superação da sociedade capitalista que, enquanto sociedade alienada, limita a individualidade, equivale a postular que a superação do capitalismo terá que ser uma obra coletiva de indivíduos autônomos e não um movimento de massas conduzidas heteronomamente. Em outras palavras, entendo que *a formação da individualidade para-si não pode ser vista apenas como consequência da instauração de novas estruturas políticas e econômicas, mas sim uma condição fundamental para o próprio processo de transformação das estruturas atuais e das relações sociais alienadas que as mantêm.* (DUARTE, 1993: 175; grifos no original).

A pedagogia histórico-crítica compreende que a educação escolar desempenha um papel fundamental na concepção histórico-social de ser humano. A partir de sua especificidade, relacionada ao processo de transmissão/assimilação do saber acumulado, a atividade pedagógica desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo para-si:

O processo de formação do indivíduo para-si envolve um conjunto complexo de fatores, não sendo possível dizer que este ou aquele seja o mais importante. Mas é possível afirmar-se que determinados fatores são indispensáveis a esse processo. A relação consciente com as objetivações genéricas para-si é um desses fatores indispensáveis à formação do indivíduo para-si. Neste ponto chamo a atenção para uma questão sobre a qual não poderei deter-me aqui: cabe ao processo educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano (através das objetivações genéricas em-si) e a relação objetivação-apropriação nas esferas não cotidianas (objetivações genéricas para-si). (DUARTE, 1993: 185)

Não é o nível de cultura em uma determinada época histórica que vai permitir ao indivíduo apropriar-se das riquezas do gênero



humano; mas são as relações sociais que o envolvem que irão permitir ou cercear seu desenvolvimento. Vimos que a alienação é o processo que determina a ruptura entre a vida do indivíduo e o desenvolvimento genérico. A educação escolar tem a finalidade de fornecer ao indivíduo o conhecimento genérico para-si, como ferramentas culturais fundamentais para a assimilação do conhecimento, para a objetivação do indivíduo num nível genérico superior.

Porém, ainda não é suficiente que existam as relações sociais que permitam o acesso do indivíduo aos meios culturais, se não quiser assimilá-los. Para que esta apropriação ocorra, o indivíduo deve sentir a necessidade de objetivar-se num nível superior. Esta necessidade pode ser criada no indivíduo pela educação escolar:

o processo educativo escolar, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si, pode ser considerado um processo *criador de carecimentos*. Quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada. Quando o processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior. (DUARTE, 1993: 189; grifos no original).

O que entendemos por “criar carecimentos”? A educação escolar deve produzir no indivíduo a necessidade de apropriar-se e objetivar-se através de níveis superiores de genericidade. Ou seja, não basta que existam condições sociais objetivas que permitam uma relação consciente com o gênero objetivo; também é preciso que o indivíduo sinta

necessidade destas objetivações. Através do trabalho educativo podem ser atingidos níveis superiores de atividade humana mediada pelas objetivações genéricas para-si. Este processo pode ter início na educação escolar, mas pode ser conscientemente organizado para desenvolver a tendência de criar carecimentos para muito além da cotidianidade do aluno.

A teoria histórico-social de ser humano aponta para um posicionamento axiológico específico, que deve ser conscientemente assumido pelo educador: educar tendo em vista a superação das relações sociais alienadas, para a construção da individualidade para-si, através do desenvolvimento de uma relação consciente com as esferas para-si de objetivação; ou educar contribuindo para a manutenção da alienação, transmitindo apenas o conhecimento necessário à cotidianidade ou à inserção alienada do indivíduo na realidade social.

À construção da individualidade para-si é imprescindível que cada indivíduo realize o máximo das possibilidades alcançadas pelo gênero humano, e a educação escolar tem um papel fundamental nesta efetivação. A prática pedagógica deve ser a mediadora entre o âmbito do cotidiano e o âmbito do não-cotidiano. Ou seja, a ação pedagógica deve ser exercida no sentido de elevar o indivíduo da genericidade em-si (o saber que ele usa no cotidiano) para o nível da genericidade para-si (o saber não-cotidiano). Através de uma relação consciente com as objetivações genéricas o indivíduo terá maiores possibilidades de efetivar uma relação consciente com sua individualidade e cotidianidade (Cf.



DUARTE, 1993).

Neste momento podemos propor que, enquanto a teoria histórico-social de ser humano propõe uma *direção* a ser seguida no trabalho educativo, qual seja, a de promover o desenvolvimento da individualidade para-si, a psicologia histórico-cultural pode contribuir na compreensão e realização do trabalho educativo, mais ainda, a teoria histórico-cultural pode contribuir na compreensão do *homem concreto*:

acho que uma das limitações da contribuição da psicologia à educação está no fato de que a psicologia tem tratado principalmente do indivíduo empírico, não do indivíduo concreto. Ora, o professor na sala de aula não se defronta com o indivíduo empírico, descrito em todas as suas variáveis, a respeito do qual existem conclusões precisas, estaticamente significativas. O professor está lidando com o indivíduo concreto; enquanto indivíduo concreto ele é uma síntese de inúmeras relações sociais. (...) É em relação a este aluno que ele tem de agir. Daí a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. (SAVIANI, 1994b: 105).

A psicologia tradicional preocupou-se em investigar separadamente diferentes aspectos do ser humano, compreendendo cada indivíduo como um conjunto de fatores biológicos, sociais e psicológicos. Compreender o indivíduo humano como uma soma de características estáticas e independentes entre si não apreende do homem sua essência: o homem é um ser histórico. A psicologia histórico-cultural procura contribuir a uma outra compreensão do ser humano, um outro paradigma de investigação psicológica: o *paradigma histórico*. Isto não significa adicionar um quarto elemento àquela lista – ou compreender o ser humano como um ser psicológico, biológico, social e histórico; mas esta

compreensão traz duas conseqüências fundamentais. Em primeiro lugar, implica compreender o ser humano como um todo, no qual suas múltiplas determinações, psicológicas, biológicas e sociais só podem ser compreendidas em sua ineliminável *unidade*, sem a qual qualquer um desses aspectos seria compreendido apenas unilateralmente ou insuficientemente. Em segundo lugar, o ser humano só pode ser compreendido a partir de seu *desenvolvimento*, de sua evolução permanente em diferentes momentos ou linhas nos níveis ontológica, filogenética e cultural, na qual cada uma de suas determinações adquire qualidades especiais.

Esta pesquisa preocupou-se em delinear as linhas gerais que concorrem à compreensão do *homem concreto*. Entendemos que esta compreensão implica, fundamentalmente, compreender cada indivíduo a partir das condições histórico-sociais de sua existência. Estas condições, a nosso entender, referem-se às principais categorias marxistas sintetizadas na essência humana: o trabalho, a socialidade, a consciência, a liberdade e a universalidade. Foi a partir da discussão desses elementos que pudemos compreender algumas das contribuições da psicologia histórico-cultural no desenvolvimento destas categorias, no que referem-se à psicologia humana, e as possíveis contribuições destas idéias à pedagogia histórico-crítica. Em síntese, compreendemos que a psicologia histórico-cultural contribui à compreensão e explicitação dos aspectos psicológicos necessários a uma teoria sobre o homem concreto; e também contribui à explicitação dos aspectos psicológicos da atividade educativa escolar, realizada tendo em



vista a efetivação das máximas possibilidades que concorrem ao desenvolvimento da individualidade humana



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo inicial, conforme discutimos na introdução desta pesquisa, era analisar a possibilidade de um diálogo entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, através da discussão da concepção marxista de ser humano e de educação escolar. A discussão realizada ao longo deste trabalho nos permite concluir que as duas teorias fundamentam-se na mesma concepção de ser humano, como também desenvolvem elementos importantes desta teoria; portanto, também contribuem à esta concepção.

Nesta pesquisa discutimos três teorias distintas: a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a teoria histórico-social de ser humano – cujos fundamentos encontram-se nos trabalhos de Marx e Engels, sendo posteriormente desenvolvida por autores como Gyorgy Márkus e Agnes Heller, dentre outros. O fio condutor para a discussão foi dado pelos elementos essenciais humanos – trabalho, socialidade e consciência. Ao longo da pesquisa vimos que a psicologia histórico-cultural levou a uma explicitação maior dos aspectos psicológicos relacionados à concepção marxista de ser humano, através da discussão de categorias como atividade consciente, psiquismo, desenvolvimento psicológico, linguagem, pensamento, dentre outras. Muito mais do que aplicar pressupostos marxistas em problemas como educação

e desenvolvimento, a psicologia histórico-cultural ajudou a compreender os aspectos psicológicos do homem, a partir da perspectiva histórico-social. A pedagogia histórico-crítica também é um desdobramento de idéias marxistas no terreno da educação escolar. Esta teoria não apenas aplicou efetivamente importantes pressupostos marxistas na compreensão de problemas relacionadas a educação, como também assume o compromisso de contribuir para o desenvolvimento do ser humano em sua liberdade e universalidade essenciais; e propor transformações na sociedade, através da prática pedagógica.

A psicologia histórico-cultural pode proporcionar valiosas contribuições à pedagogia histórico-crítica, relacionadas na compreensão dos aspectos psicológicos da educação escolar. Porém, a teoria histórico-cultural desenvolve uma concepção de desenvolvimento psicológico na qual a educação escolar tem um papel fundamental: para que o indivíduo possa desenvolver suas capacidades intelectuais ou cognitivas é fundamental uma educação escolar que compreenda as especificidades deste desenvolvimento; portanto, que seja capaz de realizá-las. Acreditamos ser imprescindível a compreensão e utilização de suas idéias por uma teoria pedagógica afinada com seus pressupostos. Portanto, entendemos que a pedagogia histórico-crítica também pode contribuir à psicologia histórico-cultural na explicitação e efetivação de suas idéias relacionadas ao desenvolvimento psicológico.

Estas considerações não nos permitem fazer uma transposição direta de idéias e pressupostos entre as duas teorias. O



desenvolvimento dos aspectos psicológicos da pedagogia histórico-crítica exige um esforço coletivo de educadores comprometidos com uma pedagogia crítica. Acreditamos que um diálogo maior entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural está por ser realizado, e não dispensa estudos e debates sobre outras idéias e em outras direções – discussão que apenas se inicia.

Inevitavelmente, muitas questões importantes relacionadas à psicologia histórico-cultural e à pedagogia histórico-crítica foram discutidas muito rapidamente, enquanto outras tiveram de ser totalmente deixados de lado. Podemos citar algumas destas questões. A construção de uma metodologia para o trabalho educativo – questão que ainda não recebeu um tratamento adequado, e que requer ser desenvolvido. O desenvolvimento psicológico, na psicologia histórico-cultural, não separa os aspectos motivacionais e os cognitivos deste desenvolvimento. Ou seja, a compreensão de desenvolvimento humano na teoria histórico-cultural não refere-se apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas está indissoluvelmente ligado ao desenvolvimento da *personalidade*. A amplitude e importância do problema da personalidade na psicologia histórico-cultural não permitiu que a discutíssemos neste momento, razão pela qual a reservamos para momentos posteriores. Também tivemos que deixar de lado o importante problema do desenvolvimento dos conceitos científicos na psicologia histórico-cultural⁷⁵. Outra grande lacuna deste trabalho foi a ausência de uma discussão atenta da relação entre pensamento e linguagem. Este não é

⁷⁵ Este problema foi recentemente discutido por HANDAM (1997).



um tema secundário para a psicologia ou para a teoria histórico-cultural, mas também não pudemos desenvolvê-lo aqui.

As questões discutidas nesta pesquisa suscitam muitos outros problemas. Um deles refere-se às exigências do nível de desenvolvimento científico e tecnológico. A escola atual tem condições de preparar a nova geração para estas conquistas? Quais os conhecimentos e capacidades cognitivas que a produção material e cultural exige? A concepção sobre o *pensamento teórico* é um primeiro passo para compreendermos algumas destas questões, relacionadas a psicologia, mas ainda há muito que precisamos conhecer.

Todas as frases que utilizamos nas epígrafes da segunda parte do trabalho foram retiradas de um texto escrito por Albert Einstein, que, apesar de escrito em 1933, discute idéias inquietantemente atuais. Apesar de todo o desenvolvimento humano realizado daquela data até hoje, a humanidade ainda não foi capaz de resolver os problemas que já existiam naquela época, mas que atualmente adquirem proporções alarmantes. Talvez isto não tenha sido possível porque aquelas conquistas tinham outros objetivos que não transformar o mundo um lugar melhor para todos os homens viverem. Resolvemos homenagear este autor porque, além de Einstein ter sido um notável cientista, que trouxe contribuições valiosas para a ciência, sempre esteve preocupado com o ser humano e seu destino. Acreditamos que esta também deveria ser a principal preocupação de todo educador.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?*: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, Editora da UNICAMP, 1995.
- CURY, C.R.J. Categorias possíveis para uma aproximação do fenômeno educativo. *Educação e Sociedade*, v.2, p.121-127, 1979.
- _____. A propósito de "Educação e Desenvolvimento Social no Brasil". *Educação e Sociedade*, v.9, p.155-163, 1981.
- _____. Tendências do ensino no Brasil hoje. *Educação e Sociedade*, v.25, p.44-54, 1986.
- _____. *Educação e contradição*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CUNHA, L.A., GÓES, M. *O golpe na educação*. 7.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- DANIELS, H. (org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 2.ed. Campinas, Papirus: 1995.
- DAVÍDOV, V. Analisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987.
- _____. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.
- DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987.
- DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987.
- DAVYDOV, V.V.; ZINCHENKO, V.P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.



- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. *Revista Paulista de Psicologia e Educação*. (São Paulo), v.1, p. 95-114, 1995.
- _____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. Relações entre epistemologia e o ato de ensinar. In: *Colóquio de Filosofia e Filosofia da Educação*, Universidade Federal de Viçosa, abril de 1997.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987.
- GALPERIN, P. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987.
- HAMDAN, A.C. A formação de conceitos e a educação escolar. Marília, 1997. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. *Sociologia de la vida cotidiana*. 3.ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LEONTIEV, A.N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978a.



- _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.
- _____. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S.Vigotski. In: *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R.; VIGOTSKY, L.S. et al. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2.ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 11.ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- _____. Minha convivência com Dermeval Saviani. In: *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, E.C.A.S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, v.48, p.3-24, 1990.
- LURIA, A.R. *El hombre com su mundo destrozado*. Buenos Aires: Granica, 1973.
- _____. *Fundamentos de neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos e Editora da Universidade de São Paulo, 1981.
- _____. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- _____. *Curso de psicologia geral*. 4.v, v.1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. Epílogo. In: *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.
- _____. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 2.ed. São Paulo: Ícone, 1994a.
- _____. Vigotskii. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Ícone, 1994b.
- MÁRKUS, G. *Marxismo y "antropologia"*. Barcelona: Grijalbo, 1974a.

- _____. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974b.
- MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. 3.ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- _____. *O capital*. v. 1, São Paulo: Nova Cultural, 1984.
- _____. *Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- _____. Teses sobre Feuerbach. In: *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Manuscritos econômico filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MELLO, G.N. (org.) *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- NOSELLA, P. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. *Educação e Realidade*, v.14, p.3-20, 1985.
- OLIVEIRA, B. *O estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.
- _____. "Aprendendo a ser educador técnico + político." *Educação e Sociedade*, v.15, p.20-31, 1983.
- _____. Alguns obstáculos crônicos da educação de jovens e adultos. *Em Aberto*, v.30, p.25-27, 1986.
- _____. Alguns impasses da socialização do saber na educação de adultos. *Educação e Sociedade*, v.26, p.44-51, 1987.
- _____. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- _____. *O Trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1996.

- OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. 4.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.
- PARO, V.H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.
- PIAGET, J. Comentários de Piaget sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: "A linguagem e o pensamento da criança" e "O raciocínio da criança." *Em Aberto*, v. 48(9), p.69-77, 1990.
- RIVIÉRE, A. *La psicologia de Vygotski*. 2.ed. Madrid: Visor, 1985.
- RUBINSTEIN, S.L. *Principios de psicologia general*. México: Editorial Grijalbo, 1967.
- SAVIANI, D. Brasil: a educação em que temos na democracia em que vivemos. Educação formal para quê? *Educação e Realidade*, v.8(2), p. 69-77, 1983.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991a.
- _____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez e Livro do Tatu, 1991b.
- _____. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 5.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991c.
- _____. *Escola e democracia*. 27.ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994a.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1994b.
- SCALCON, S.G. *Correlações possíveis entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica*. Santa Maria, 1997. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.



- SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990.
- SILVA JÚNIOR, C.A.(org.) *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SIRGADO, A. P. A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Em Aberto*, v.48, p.61-67, 1990.
- TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- VIGOTSKI, L.S. *Psicología del arte*. Barcelona: Barral Editores, 1972.
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Ícone, 1994.
- VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Ícone, 1994.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. 5.v., v.1, Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*. 5.v., v.2, Madrid: Visor Distribuciones, 1993.
- _____. *Obras Escogidas*. 5.v., v.3, Madrid: Visor Distribuciones, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



WACHOWICZ, L.A. *O método dialético na didática*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1991.

WERTHEIMER, M. *Pequena história da psicologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

WERTSCH, J.V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BIANCHETTI, R.G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- COSTA, M. Crise do Estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional. *Educação e Sociedade*, v.49, p. 501-523, 1994.
- EINSTEIN, A. Por que a civilização não há de entrar em colapso. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 29 jun. 1997. Caderno 2, p.10.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GARCIA, W. (org.) *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 2.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LEONTIEV, A. *Linguagem e razão humana*. Lisboa: Editorial Presença, s/d.
- LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R.; VIGOTSKY, L.S. et al. *Psicologia e pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. 2.ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.
- LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LURIA, A.R. *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona: Toray-Masson, 1980.
- LURIA, A.R.; YUDOVICH, F.Ia. *Lenguaje e desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río, 1978.
- MARX, K. *Trabalho assalariado e capital*. 4.ed. São Paulo: Global, 1987.



MELLO, G.N. et al. *Educação e transição democrática*. 6.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

OLIVEIRA, B. O democratismo na prática educativa com adultos. *Revista da ANDE*, v.10, p.29-34, 1986.

RODRIGUES, N. *Lições do príncipe e outras lições*. 16.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

SAVIANI, D. Contribuição da filosofia para a educação. *Em Aberto*, v. 45, p.3-9, 1990.

STEFFAN, H.D. Globalización y educación en América Latina. *Contexto e Educação*, v.28-69, 1996.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 4.ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenação Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicação da UNESP*. São Paulo: Editora UNESP, 1994. 4.V.



