

Desafios à formação da consciência comunista no ensino superior: pensamento teórico e vontade de realização prática

Challenges to the formation of communist consciousness in higher education: theoretical thinking and the desire for practical achievement

Angelo Antonio Abrantes¹

Silvana Calvo Tuleski²

RESUMO

O artigo objetiva apresentar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural ao trabalho educativo no ensino superior a partir das relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Compreende-se que se a Pedagogia norteia a seleção de conteúdos e procedimentos didáticos, a Psicologia revela quem é concretamente o destinatário que se apropriará dos conteúdos, por meio dos procedimentos de ensino. A discussão baseia-se em dois movimentos de análise interligados; o primeiro focaliza o professor e sua atividade de ensino em sua dimensão político-pedagógica; o segundo focaliza o estudante pondo em destaque a formação da consciência, que se dá pelo movimento de apreensão das múltiplas determinações da realidade social, por meio da apropriação dos sistemas teórico-conceituais, destacando a atividade coletiva de estudo, pesquisa e intervenção nos âmbitos do ensino superior. Em ambos, docentes e discentes, a formação da “consciência revolucionária” em sua dimensão psicológica somente pode ser conhecida concretamente pela unidade entre *consciência social* e *consciência pessoal*. Por isso defende-se que a educação superior

ABSTRACT

The article aims to present the contributions of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology to educational work in higher education based on the relationships between teaching, learning and human development. It is understood that if Pedagogy guides the selection of content and teaching procedures, Psychology reveals who is the specific recipient who will appropriate the content, through teaching procedures. The discussion is based on two interconnected movements of analysis; the first focuses on the teacher and his teaching activity in its political-pedagogical dimension; the second focuses on the student, highlighting the formation of consciousness, which occurs through the movement of apprehension of the multiple determinations of social reality, through the appropriation of theoretical-conceptual systems, highlighting the collective activity of study, research and intervention in the areas of University education. In both teachers and students, the formation of “revolutionary consciousness” in its psychological dimension can only be known concretely through the unity between social consciousness and personal consciousness. Therefore, it is argued that higher education needs to provide conditions for the student not only to appropriate explanatory

¹Docente na graduação em Psicologia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São Paulo – Brasil. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1199-4069>. E-mail: angelo.abrantes@unesp.br.

²Docente na graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6967-2548>. E-mail: sculeski@uem.br.

necessita dar condições para que o estudante não apenas se aproprie de teorias explicativas sobre os objetos estudados, mas experimente a sua utilização a partir da incorporação dos sistemas conceituais, mobilizando teoricamente os processos psíquicos na decifração e intervenção na realidade.

Palavras-chave: Ensino Superior; Consciência comunista; Psicologia Histórico-Cultural.

theories about the objects studied, but to experience their use through the incorporation of conceptual systems, theoretically mobilizing psychic processes in deciphering and intervening in reality.

Keywords: University education; Communist consciousness; Historical-Cultural Psychology.

1 Introdução

O objetivo deste artigo é o de apresentar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural ao trabalho educativo no sistema superior de ensino, destacando as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. A prática educativa ocorre junto a um coletivo de estudantes e, contraditoriamente, se orienta para o desenvolvimento da personalidade das pessoas em processo de aprendizagem, tendo as instituições educativas que enfrentar os desafios de manejar, em uma mesma situação de ensino, as dimensões grupais e pessoais de um coletivo de trabalho. O problema de base para realizar tal tarefa é o da determinação das relações sociais que se realizam na particularidade do ensino superior na formação do jovem universitário, visto que é pela prática educativa que se dinamizam os encontros interpessoais que estabelecem limites e possibilidades ao desenvolvimento da atividade consciente e da práxis humana.

A tarefa de desenvolver o caráter coletivo do trabalho educativo caracteriza-se como primeiro desafio em uma sociedade marcada pelas relações de produção alienadas, pois a organização da prática pedagógica em uma instituição educacional que se pautar por valores coletivos ocorre como subversão ao sistema capitalista que se organiza para atender interesses da parte proprietária da sociedade. As organizações coletivas caracterizam a formação de grupos de tipo especial, que se orientam em sua estrutura por conteúdos econômico-sociais e político-sociais conscientes do modo de produção em que se desenvolvem, tendo

como horizonte não apenas relações interpessoais imediatas, mas a totalidade social (PETROVSKI, 1984). Essa dimensão mais profunda das atividades grupais constitui o estrato não psicológico da estrutura dos grupos e se refere ao *sentido social* da atividade no interior da prática humana. Os critérios para estimar o caráter coletivo de um grupo devem observar três aspectos: 1. a avaliação sobre o cumprimento ou não da sua função social básica na sociedade; 2. identificar se o grupo se encontra de acordo com as normas sociais, no caso da realidade do autor, ao modo de vida socialista, e, por fim; 3. ajuizar a capacidade do grupo para permitir que cada membro que o integra possa se desenvolver de modo completo (PETROVSKI, 1984).

Em oposição aos coletivos, o autor denominou de grupos difusos os encontros sociais ocorridos a partir relações não conscientes com a totalidade social e pautados pelos interesses mais imediatos, que na sociedade capitalista são utilitários e individualistas. Se o determinante da coletividade são interações balizadas por fins, atividades, valores comuns e socialmente valiosos, e nisto está centrado o seu conteúdo, conforme Petrovski (1984), tal proposição vai na contramão das ideias dominantes representadas pela visão de mundo liberal. Esta visão, baseada na naturalização do indivíduo competitivo, orientado quase que exclusivamente por interesses pessoais, traduz uma representação ilusória da realidade social que justifica a não integração da maioria das pessoas aos benefícios do que de mais “rico” foi produzido pela humanidade. Eis o desafio que se apresenta aos educadores, inclusive do ensino superior.

Ao tratarmos da educação superior como um segmento particular do sistema educacional, reconhecemos que esse momento de formação possui especificidades distintas dos anteriores (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), no entanto, mantém com eles proximidades. Essa contiguidade é parte do que denominamos de educação sistematizada, na qual determinados conhecimentos científicos estão organizados em estruturas curriculares, serialmente organizados e em determinada ordem lógica, com o objetivo de serem transmitidos aos educandos. Ainda que pesem as diferenças, a prática educativa ocorre na articulação da tríade *conteúdo-forma-destinatário*,

portanto, essa totalidade que lhe é inerente é um ponto necessário a ser considerado desde as séries iniciais do sistema educacional até os cursos mais avançados, independentemente das áreas de conhecimento em que esteja inserida e do nível de ensino. Por funcionar a partir das mesmas determinações sociais postas pelas contradições da sociedade capitalista, inclusive a divisão social entre planejamento do trabalho e sua execução, o sistema superior de ensino sofre com desafios semelhantes aos dos níveis anteriores: defronta-se com o problema da desagregação dos conhecimentos. A fragmentação dos processos produtivos expressa-se no sistema educativo pela especialização precoce, culminando na prática de seleção e classificação do acesso aos saberes em virtude das necessidades imediatas da produção capitalista.

Reconhecemos que o destinatário do ensino superior é o jovem adulto, e apesar das imensas dificuldades de demarcar precisamente a unidade e os processos de transição entre a adolescência e a idade adulta³, consideraremos a juventude inicial como o início da idade adulta, não confundindo com o momento da adolescência. Esse momento da vida adulta de uma forma ou de outra tem como referência o trabalho, visando construir a independência e autonomia pessoal. Assim, para compreendermos cientificamente quem é o sujeito destinatário da educação superior é necessário considerar quais relações o corpo discente estabelece com a atividade produtiva, visto que essas são bases para o desenvolvimento de projetos coletivos, desafios pessoais e interesses concretos do estudante⁴.

³ Na dimensão jurídica o Estatuto da Criança e do Adolescente delimita a maioridade legal aos 18 anos. Conforme Elkonin (1987), a época da adolescência é composta pela unidade entre adolescência inicial (10 a 14 anos) e a adolescência propriamente dita (14-18 anos), portanto, tomamos como parâmetro cronológico a idade adulta com início de 18 anos. Estabelecer o limite final da juventude inicial é mais difícil, pois nos documentos oficiais existem variações entre 25 e 29 anos. Considerando a formação do psiquismo, tomaremos a faixa entre 18 a 24 anos como período da juventude inicial, momento em que tem início a vida autônoma e independente do sujeito, e sua relação direta com o problema do trabalho produtivo.

⁴ O desenvolvimento do jovem adulto em direção a uma prática consciente, considerando a realidade da sociedade de classes que explora e domina, pode ser pensado a partir da dialética entre *atividade de estudo profissionalizante* e *atividade produtiva ou trabalho*. Há variações nas condições de desigualdade de classe na sociedade capitalista: jovens que trabalham durante o dia para garantir o estudo superior no período noturno; jovens que se dedicam integralmente ao estudo superior; jovens que não têm o horizonte de formação em nível de graduação devido às necessidades de compor a renda familiar; jovens que trabalham com a perspectiva de um dia poderem aprofundar seus estudos (ABRANTES; BULHÕES, 2017).

A análise proposta parte da unidade entre Pedagogia e Psicologia, pelo referencial da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, porque ambas se embasam no Materialismo Histórico Dialético (MHD). Se a Pedagogia nos norteia na seleção de conteúdos e procedimentos didáticos, a Psicologia nos revela quem é concretamente o destinatário que se apropriará dos conteúdos, por meio dos procedimentos de ensino (MAGALHÃES; MARTINS, 2020). Quem é o jovem universitário com o qual a educação superior trabalha? Quais os critérios para identificar conteúdos de ensino e quais as formas de trabalho que melhor se adéquam a esse momento particular da formação?

Nesse caminho lógico a discussão toma como centro a formação do jovem universitário desenvolvendo dois tópicos de discussão. O primeiro movimento de análise enfocará o professor no ensino superior, defendendo a necessidade de manutenção de relação consciente com o método pedagógico que adota. O professor necessita compreender como se estrutura e organiza este segmento de ensino na atualidade da sociedade capitalista, reconhecendo suas agudas contradições e determinações sociais articuladas aos interesses da classe dominante, visando a hegemonia de uma formação tecnicista/instrumentalista em oposição à formação multilateral que defendemos. Conhecer as disputas em tela, suas determinações, permitirá ao professor um posicionamento consciente nesta luta contra-hegemônica. O segundo movimento de análise interrelacionado ao anterior, enfoca a defesa da formação de um tipo específico de consciência, aquela que pela unidade forma e conteúdo do ensino enseje a compreensão da totalidade da realidade social, permitindo ao sujeito engajar-se numa práxis transformadora e revolucionária. Aqui dedicamo-nos à finalidade a ser alcançada pela relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento dos estudantes, conforme a tarefa sintetizada por Pistrak (2013), de educar combatentes que trabalhem de modo associado e coletivo, capazes de se autodirigir, criadores de novas condições e criativos de novas relações sociais, na direção da superação da sociedade de classes. Tarefa extremamente difícil nas condições existentes, no entanto, imprescindível.

2 A educação superior e a necessária relação consciente com o método pedagógico

O problema da formação em nível superior a partir do MHD necessita considerar múltiplas relações que foram apenas mencionadas nessa introdução. No entanto, conscientes desses limites, destacamos mais uma vez que essas determinações se articulam como unidade na prática educativa em três aspectos: os *conteúdos de ensino*, observando as dimensões epistemológicas e políticas do processo de ensino e aprendizagem, as *formas de ensinar*, sublinhando a didática do ensino superior e as particularidades do *jovem adulto* estudante que chega à universidade.

Na sociedade das mercadorias, marcada pela contradição entre capital e trabalho, interesses opostos determinam disputas no interior do ensino superior, estabelecendo confrontos quanto ao sentido da prática realizada a partir do sistema educacional em geral e do ensino superior em particular. Mesmo nos casos em que os objetivos explícitos apareçam como sendo os mesmos, as políticas educacionais estão articuladas à luta entre capital e trabalho, culminando em atividades tensionadas por objetivos distintos em função da visão de mundo e da parcela da sociedade que visam beneficiar. Assim, mesmo que alguns setores da universidade afirmem o contrário, as políticas educacionais em uma sociedade cindida sempre tomam partido na luta de classes.

Visando uma breve contextualização, desde a década de 1970 Chauí (2001) aborda as transformações operadas no interior das Universidades brasileiras pelas demandas da lógica empresarial neoliberal e cunhou o conceito de “universidade operacional”. Este conceito, em síntese, explicita o movimento interno de transformação da universidade em uma prestadora de serviços, administrada em acordo com a lógica empresarial da acumulação flexível, concorrencial, heterônoma, que cada vez mais se distancia de uma perspectiva política democrática. A visão neoliberal que passa a afirmar-se em seu interior determina o que se produz e para quem se produz, o que e para quem se ensina, mediante políticas de investimento do Estado burguês. Nesta perspectiva, Souza (2017) aponta que o trabalho coletivo se dissolve gradualmente, abrindo-se espaço para

todas as formas de assédio, isolando os indivíduos e promovendo formas diversas de sofrimento e adoecimento pela via da precarização do trabalho. A autora menciona a pauperização das condições de trabalho docente, com vínculos instáveis e precários, a destruição dos direitos daqueles que se encontram no setor público, com rebaixamento de salários e altas exigências de produtividade, aliadas a uma crescente burocratização dos procedimentos inerentes à docência. Para Souza (2017), a lógica do capital acirra as contradições “(...) que são agilmente manejadas para o capital para não se transformarem em enfrentamento, mas transmutadas em (supostos) conflitos pessoais entre trabalhadores/as, o que aumenta a competição entre trabalhadores/as, que passam a não se reconhecerem como tais” (SOUZA, 2017, p. 179).

Considerando a Universidade como espaço não só de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado, mas também de produção de saberes com fundamento científico, a outra face desta lógica empresarial pode ser atestada pelo chamado produtivismo acadêmico. Este desloca as finalidades da pesquisa científica que poderiam estar voltadas à solução de problemas da vida em sociedade, relevantes para o conjunto da sociedade nas mais diversas áreas de conhecimento, para a produção em série de *papers* pautando-se por objetivos limitados e restritos como a conquista de *rankings* de acesso e citações, visando a obtenção de recursos em Editais, bolsas etc. Assim, a universidade se sujeita ao *produtivismo* para ter acesso aos financiamentos, cada vez mais organizados burocraticamente para controlar os conteúdos do que se pesquisa e ensina, a partir da competição por recursos.

Diversos autores já demonstraram os resultados nocivos desta lógica, tanto para os docentes pesquisadores, quanto para as próprias pesquisas que vão se tornando superficiais e aligeiradas, além de fomentar todo tipo de desonestidade intelectual e comportamentos antiéticos. Tuleski, Alves e Franco (2017) destacam a necessidade de se desfazer das ilusões quando se trata da pretensa falsa ideia de “neutralidade” científica e da interferência dos interesses particulares que tem como meta não apenas se apropriar privadamente do conhecimento produzido coletivamente, mas restringir a pesquisa aos limites dos proveitos da produção

capitalista. É preciso superar a consciência ingênua tendo-se clareza de que “ciência e posicionamento político não estão apartados e que o capitalismo, agora de modo escancarado, dita as regras da produção de conhecimento, restringindo a pseudoautonomia dos cientistas” (TULESKI; ALVES; FRANCO, 2017, p.206).

Nesse contexto, a educação do jovem universitário tem como uma das possibilidades de realização prática atuar no sentido da adaptação aos processos capitalistas de produção e reprodução da vida, demarcando projetos alienantes de construção profissional, abrigando modismos ideológicos e discursos modernizantes que têm como consequência sua semiquificação e educação aligeirada, visando as urgências do mercado de trabalho em sua seletividade. São expressões desse modelo a superespecialização, o tecnicismo, o atendimento direto dos problemas práticos de valorização do valor capitalista, formando o jovem para ser explorado no mundo do trabalho ou para trabalhar como agente da exploração e da dominação, produzindo pessoas coniventes e conformadas ativamente com a desigualdade.

Por outro lado, existe um coletivo de trabalhadores que disputam a universidade para a realização da formação crítica, cujo sentido da atividade educativa é o de promover a compreensão radical do processo produtivo em suas contradições. Para isso é necessário situar as profissões dos jovens estudantes na realidade do mundo produtivo, demandando a formação *omnilateral* e o princípio da totalidade, considerando os conhecimentos produzidos e o próprio processo de produção a partir das circunstâncias históricas. Este enfoque orienta as práticas profissionais e a criação científica para conteúdos articulados ao problema da emancipação humana. Essas contradições expressam-se de forma viva no cotidiano universitário nas disputas em torno da elaboração e realização de projetos políticos pedagógicos, em ementas e programas de disciplinas, em distribuição de vagas para concurso nos casos das universidades públicas, ou seja, em cada decisão a ser tomada.

Defende-se um Ensino Superior contra-hegemônico, que não se pautar por um currículo limitado ao conhecimento meramente técnico-instrumental voltado exclusivamente ao mercado de trabalho, mas que desenvolva uma determinada “visão de mundo” articulada aos valores coletivos pautados na necessidade de

superação e emancipação das relações de exploração e dominação de classe, que implique a compreensão não compartimentada dos fenômenos existentes, seja na natureza ou na sociedade. A particularidade do ensino superior se encontra na tarefa de produzir uma relação científica com a realidade no conjunto dos estudantes, tendo em vista não apenas o horizonte de que se apropriem dos conhecimentos estabelecidos, mas desenvolvam recursos para produzir novos conhecimentos, como forma de reflexo artístico ou científico da realidade ou pela atualização e colocação de problemas filosóficos.

Tal proposição, que será melhor explorada no próximo tópico, demanda uma discussão ainda que breve sobre os objetivos, os conteúdos e os procedimentos de ensino neste segmento. Se os objetivos ou finalidades nos indicam o **para que**, **porquê** e **para quem ensinar**, os conteúdos nos indicam **o que** se deve ensinar, tendo em vista a emancipação humana e os procedimentos **como** devemos fazê-lo, colocando em destaque a necessidade de um método de trabalho. Recorreremos a Pistrak, Vigotski e Saviani para embasar nossa análise.

Sobre as finalidades, Pistrak (2013) evidencia em sua época que o objetivo da formação nas instituições de ensino sistematizado deveria ser o da construção revolucionária. A formação da pessoa deveria centrar-se no reconhecimento de ser integrante de um coletivo internacional de trabalhadores e trabalhadoras que lutam por uma nova organização social, por uma sociedade sem classes: “Concretamente, a questão conduz a que as novas gerações compreendam, em primeiro lugar, em que consiste a essência deste processo de luta que abarca a humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; e, em terceiro, que lugar cada jovem deve ocupar nesta luta” (PISTRAK, 2013, p.113).

Vigotski (2001b), em embate com as pedagogias existentes no período pré-revolucionário, destacou a importância de se partir dos interesses dos educandos para produzir novos interesses e necessidades, mediante os conhecimentos a serem apropriados, pondo em relevo o papel do educador como “organizador do meio social educativo”. Qual seria este papel, para que não se confunda com a ideia de apagamento do papel do educador, tão comum nas pedagogias orientadas pelo

construtivismo piagetiano: “(...) sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo” (VIGOTSKI, 2001b, p. 163). Destaca, portanto, a formação de novos interesses e motivos nos educandos.

Se a finalidade é educar para a transformação, nem professor e nem educando devem estar passivos no processo pedagógico, do mesmo modo que o próprio conhecimento e a atividade de ensino-aprendizagem devem pôr em relevo que os fenômenos estão interligados e inter-relacionados em um todo, assim, a abordagem científica pressupõe o estudo de um objeto particular em relação com os demais, dentro de circunstâncias concretas e em movimento constante. Trata-se da dialética da e na natureza e do metabolismo do ser humano com a natureza por meio do trabalho. A finalidade do processo educativo, que articula tanto os conteúdos como os procedimentos de ensino, tensiona sua tarefa na contramão da hegemonia das pedagogias burguesas, explicitando o seu papel político. “Papel político quer dizer mostrar como se dão as relações de poder e quais as bases de poder. Isso levaria, então, à descoberta do lugar que se ocupa no processo produtivo” (SAVIANI, 2004, p. 205). A consciência do papel que se ocupa nas relações sociais de produção por parte de professores e educandos permite a organização dos interesses da classe trabalhadora em torno dos problemas por ela enfrentados.

Importante observar que sistematizar as finalidades da educação superior orientando o trabalho educativo para atender aos interesses da classe trabalhadora não representa a produção de um suposto sectarismo artificial a partir da educação, mas, pelo contrário, significa reconhecer que existe uma parte da sociedade, uma classe, que explora e domina a outra. Portanto, posicionar-se favorável aos interesses da classe trabalhadora significa defender a superação da exploração e dominação, ou seja, a superação da apropriação privada da “riqueza” humana e das relações sociais resultantes de uma forma de trabalho que cindem os momentos de planejamento e execução da produção, organizando segmentos sociais em “especialidades” nas quais cabe à maior parcela da população cumprir

funções ligadas à realização de um trabalho pensado por outros, possuindo remunerações menores do que o mínimo para uma vida digna. A prática educativa que tenha como orientação os interesses da classe trabalhadora é uma educação que tem como horizonte o atendimento ao conjunto da sociedade, portanto, a humanidade como perspectiva.

Sobre os conteúdos, Pistrak (2015) destaca que necessitam ensinar a estabelecer relação com os processos de produção, sobre como os diversos ramos de produção se articulam na sociedade. Pistrak, Vigotski e Saviani defendem o politecnismo como uma via frutífera de superação da fragmentação dos conteúdos, do enciclopedismo, do descolamento da realidade prática humana pelo verbalismo, do conhecimento visto como estático, características comuns da educação hegemônica burguesa. Vigotski (2001b) explicita que tanto a educação geral (dos segmentos básicos de ensino) quanto o ensino profissionalizante, que aqui aproximaremos da formação realizada no interior das universidades, deveria seguir a seguinte fórmula: “cada um deve saber alguma coisa sobre tudo, e todos sobre alguma coisa” (VIGOTSKI, 2001b, p. 275). Em outras palavras, todas as pessoas devem conhecer os aspectos gerais e mais específicos fundamentais para o entendimento da realidade social e, ao mesmo tempo, dominar o conjunto de conhecimentos da área ligada ao trabalho que realiza em sociedade. Assim, o eixo para os conteúdos seria o trabalho humano em sua forma mais desenvolvida, representada pelas diversas formas de técnica empregadas nas indústrias e no campo.

No desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica a reflexão sobre quais conteúdos ensinar, em termos de princípios gerais e considerando as finalidades não adaptativas à sociedade capitalista, direciona-se para a necessidade de formação da atividade consciente nos estudantes para que possam reproduzir a realidade concreta em sua objetividade no pensamento, visando a práxis. A atividade de ensino visa que os estudantes entrem em relação com as objetivações humanas complexas, estabeleçam vínculos ativos com a ciência, arte e com a filosofia, orientando-se para a produção de uma visão de mundo que recupere o papel do ser humano na história. Tendo em vista a unidade dialética entre teoria

e prática afirma-se a necessidade de socialização dos sistemas conceituais para que essas teorias possam funcionar como meios da consciência pessoal, estando, dessa forma, o psiquismo “alavancado” pela história humana.

A identificação de saberes objetivos resulta de um trabalho de rompimento de ilusões, tanto as artificialmente criadas pela ideologia dominante quanto as decorrentes das próprias dificuldades na produção do conhecimento. A organização curricular deve sistematizar relações dos estudantes com saberes que neguem a representação de que o ser humano caminha a reboque das coisas que criou, reificando relações sociais, e superem a ideia de que as coisas produzidas pelo ser humano possuem vida própria. Em síntese, os conhecimentos que devem compor as relações educacionais organizam-se por conteúdos *desfetichizadores* (DUARTE *et al.* 2012) pressupondo a formação politécnica.

Com relação aos procedimentos, destacamos alguns aspectos elencados pelos autores, que podem lançar luz ao ensino universitário em tempos de proliferação do Ensino à distância e modismos pedagógicos como “sala de aula invertida”, dentre outros. Pistrak (2013), em seu livro que versa sobre a “escola-comuna”, discorre sobre procedimentos empregados, tendo em vista as finalidades de uma educação socialista: 1. A organização de estudos teórico- práticos coletivos em centros de interesse pessoais/sociais; 2. A auto-organização ou autodireção dos alunos desde as atividades mais simples às mais complexas, de modo a exercitar o trabalho coletivamente organizado; 3. A integração das atividades da educação escolar com coletivos extraescolares, movimentos sociais, interligando a universidade e a vida de cada um e de todos, aos problemas da sociedade em geral.

Esta direção, no interior da sociedade capitalista, se opõe frontalmente à organização cada vez mais parcelarizada do ensino universitário, ao esvaziamento dos currículos e à formação de professores e estudantes que tenham como horizonte apenas a eterna competição entre pares, visando o alcance de rankings de desempenho, mediante escores criados pelas agências avaliadoras e de fomento. Representa uma prática contra-hegemônica que explora as contradições entre o que é declarado oficialmente como projeto educativo e a realidade concreta que produz barreiras para que a socialização

do conhecimento efetivamente ocorra. Defende-se que o dissonante pode permitir que a letargia se rompa e que seja possível um movimento de “contrainternalização”, conforme Meszáros (2008), unindo a universidade e a vida em sociedade na direção dos interesses da classe que vive do trabalho. Tal como destaca Saviani (2011), é necessário vincular os conteúdos específicos das disciplinas às finalidades sociais mais amplas e não compreender que cada conteúdo é estanque e vale por si mesmo, descolado da prática social. Descartar ou suprimir o debate político, acaba por reproduzir as teorias liberais de sociedade e suas ilusões idealistas, tratando as relações educacionais no modelo da competição capitalista e tomando o mercado como fetiche definidor de conteúdos e formas de ensino.

As relações sociais no interior do ensino superior determinada por essa lógica é preme em produzir o que nominam de derrotados. Como consequência se tem a afirmação da hierarquização social com o disfarce do discurso ideológico da meritocracia. Desconsidera-se as histórias pessoais, as biografias e, pela concorrência, mobiliza-se estudantes para objetivos que não podem ser conquistados por todos, caracterizando relações sociais conservadoras ao modo capitalista de existir. A universidade nesta lógica reproduz um sistema em que poucos “escolhidos” poderão ascender a lugares de destaque e prestígio social. Cientes dessa realidade nem sempre declarada, os estudantes muitas vezes *incorporam* os sentidos alienados que se formam institucionalmente e as ideias maniqueístas de sucesso ou fracasso que superdimensionam o aspecto pessoal na reprodução da vida. Assim, a universidade que poderia conquistar espaços de vida coletiva e encontros com o conhecimento se torna um lugar inóspito da lógica concorrencial e do adoecimento de docentes e discentes.

Por isso defendemos que os conhecimentos que integram os aspectos epistemológicos, técnicos e políticos necessitam ser sistematicamente organizados para a formação revolucionária dos estudantes de modo que componham as capacidades individuais do corpo discente. O desafio da formação em nível de graduação e pós-graduação tem relação com a apropriação dos conhecimentos com relativa estabilidade e com o desenvolvimento da produção científica, demandando

a formação de habilidades e atitudes científicas voltadas ao coletivo, na perspectiva de um trabalho socialmente útil à vida humana plena. O trabalho coletivo no ensino superior é o de transformar os jovens estudantes em contemporâneos do seu tempo histórico, munidos de consciência pautada pelos valores do bem comum e capacidades de atuação prática criativa e ética. Não há como realizar essa tarefa histórica sem estar munido de uma teoria pedagógica inconformada com a realidade desumanizadora do capitalismo.

A formação no ensino superior se articula a partir da unidade entre ensino, pesquisa e extensão, e pressupõe a vinculação científica com o real nessas três dimensões da atividade universitária, sempre relacionadas com os conhecimentos elaborados e os processos de sua produção pelo pensamento coletivo. Tendo como perspectiva a produção de saberes, visando o desenvolvimento teórico, considera-se que na unidade de contrários entre conhecido – desconhecido a pesquisa se organiza pelo que é desconhecido ao ser humano coletivo, identificando aquilo que é necessário desenvolver como conhecimento, tendo como referência a prática social. Pela sistematização conceitual encaminha-se o pensamento para problemas práticos e teóricos, identificando aspectos da realidade que devem ser explorados pela produção científica e métodos de conhecer a realidade, tendo como perspectiva as particularidades do objeto científico. A formação para a pesquisa demanda saberes relacionados ao objeto de estudo particular de uma ciência e aos métodos de pesquisa que orientarão procedimentos de investigação, não sendo possível realizar tal tarefa sem a socialização de sistemas teóricos.

Em unidade com as atividades de ensino e pesquisa a educação superior pressupõe atividades de extensão, destacando a relação entre universidade e sociedade. Na extensão ocorre a objetivação dos conhecimentos trabalhados sistematicamente no campo da pesquisa, sendo que as capacidades individuais conquistadas pelo corpo discente, formadas a partir das atividades de ensino, ganham sentido objetivo na prática social. A realização de práticas junto à sociedade possibilita aos discentes e docentes conhecer os limites dos argumentos ideológicos que apresentam a sociedade como harmônica e direcionam o pensamento para os problemas concretos da vida coletiva. As atividades de

extensão indicam perspectivas de socialização de conhecimentos e identificação de problemas sociais que necessitam de trabalho sistemático de pesquisa em determinado campo de conhecimento.

Destaca-se que a necessária vinculação teórica do futuro profissional com a realidade pode se viabilizar a partir de um sistema de ações que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, definindo os conteúdos com os quais o discente estará implicado. Explorar esta unidade diz respeito à *dimensão didática* da formação no ensino superior, visto que integra aspectos políticos e epistemológicos do trabalho educativo.

É a vida concreta que determina a compreensão sobre quais são as finalidades da educação superior, quais os problemas relevantes sob o ponto de vista da classe trabalhadora e quais conhecimentos são necessários para a formação da pessoa consciente de si e do mundo que participa. A instrumentalização do corpo discente visa não o conhecimento pelo conhecimento (mera reprodução), mas fundamentalmente a necessidade de apropriação de saberes que qualifiquem a atuação dos futuros profissionais no sentido da emancipação humana (transformação), o que nos leva ao próximo tópico.

3 A Psicologia Histórico-Cultural e a formação da consciência revolucionária

Os conceitos centrais da Psicologia Histórico-Cultural (PHC)⁵ permitem compreender as determinações sociais postas ao desenvolvimento omnilateral dos seres humanos na sociedade de classes. Incita a lutar para a construção de relações de produção organizadas pelo princípio da propriedade coletiva da riqueza socialmente produzida e pela necessidade de superação das relações de exploração e dominação de uma classe sobre a outra. A prática profissional e científica se produz na articulação com a tarefa de formar pessoas com

⁵A PHC foi desenvolvida na União Soviética, em uma sociedade de transição. As tarefas históricas se articularam com o processo de superação da sociedade de classes, propondo o desenvolvimento coletivo de uma forma societária organizada pelo princípio do bem comum e orientada para o desenvolvimento *omnilateral* do ser humano. A atividade científica foi desenvolvida por uma coletividade de pesquisadores e se forjou na perspectiva da formação do psiquismo humano a partir das determinações das atividades sociais orientadas para a formação comunista. Para maior aprofundamento consultar Tuleski (2008) e Silva (2022).

capacidades de enfrentamento dos problemas históricos e de atuação coletiva para a superação das circunstâncias sociais que limitam a liberdade humana. Nesse sentido, em unidade com o trabalho educativo, toma como problema operar com as contradições e os trânsitos entre as formas particulares de *consciência social* em desenvolvimento e o processo de formação da *consciência pessoal* nas bases das máximas possibilidades históricas conquistadas. A perspectiva organizativa desse processo que se determina pela atividade educativa se orienta pelo princípio da propriedade coletiva e da socialização dos conhecimentos visando a realização do bem comum.

A vida concreta define a perspectiva analítica dessa psicologia, afirmando que a estrutura da atividade social determina e desafia a formação da estrutura da consciência, visto que a atividade humana é a mediação na qual o indivíduo se apropria dos conteúdos sociais particulares da sociedade e, na mesma relação, das conquistas humanas do gênero. O desenvolvimento ontológico ocorre como processo no qual o indivíduo participa de atividades sociais cada vez mais complexas e desafiadoras, culminando na possibilidade de formação da pessoa com meios subjetivos de se implicar com problemas que superam sua vida imediata sem negá-la. O indivíduo se apropria de desafios históricos incorporando-os pessoalmente e compartilhando-os como necessidades a serem superadas, numa relação em que o afastamento da vida imediata pela análise consciente pressupõe o movimento de retorno a ela superando sua forma aparente e requalificando o agir prático. As atividades mais complexas e diferenciadas exigem conquistas do psiquismo humano e a formação da atividade consciente em níveis superiores de funcionamento (LEONTIEV, 2021).

Se tomarmos como referência o desenvolvimento da humanidade temos que reconhecer que a vida concreta e o movimento histórico são anteriores aos processos de conhecimento, no entanto, considerando a dimensão psicológica e a formação da pessoa, os sistemas conceituais existem como anterioridade em relação aos indivíduos (LEONTIEV, 2021; LURIA, 2001). Dessa perspectiva, as teorias não representam criações abstratas da mente humana, mas são experiências humanas em relação a objetos particulares do real cristalizadas

como sistemas conceituais, que funcionam como idealização dos aspectos fundamentais inerentes à prática humana objetiva. São eles que permitem o funcionamento da relação racional da pessoa nas bases da universalidade histórica e possibilitam aos indivíduos avaliar objetos e fenômenos que aparecem empiricamente, superando a forma aparente a partir da relação mediada teoricamente (DAVIDOV, 1988).

Segundo os autores da Psicologia Histórico-Cultural o pensamento teórico caracterizaria a forma mais complexa e desenvolvida de relação consciente com a realidade. Esse recurso de mediação interpretativa da realidade em seu movimento não aparece na vida individual de forma abrupta, mas se desenvolve no decorrer da vida individual a partir de circunstâncias históricas e saltos qualitativos nas relações do indivíduo com a realidade. A discussão de Vigotski (2001a) sobre a dialética entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos é representativa da posição sobre as transformações qualitativas na relação epistemológica do indivíduo com a realidade. Segundo o autor, as representações cotidianas expressas nos conceitos, apesar da formação de uma imagem funcional para a vida rotineira, não possuem a objetividade conquistada pela relação científica e metódica com o real. Nesse sentido, o autor indica a superioridade dos meios científicos para a interpretação do real, visto que os conceitos teóricos sintetizam as múltiplas relações que compõem o objeto pensado e o movimento de sua formação, identificando aspectos essenciais dos fenômenos ao pensamento.

Se no início da vida individual a apropriação de conceitos espontâneos representam avanços no desenvolvimento a partir da aquisição da linguagem, no decorrer das atividades sociais e desafios da vida passam a representar limites interpretativos do real. Torna-se necessário o processo educativo para a apropriação de conceitos científicos, tendo em vista que a pessoa conquiste e incorpore uma estrutura teórica para se relacionar com a realidade, ou seja, meios de interpretar objetivamente a realidade. Os autores soviéticos apresentam o movimento de formação da atividade consciente nos indivíduos no estabelecimento de relações racionais com a realidade que superem as sensações imediatas a partir de três formas: *pensamento demonstrativo* –

operante, ligado à percepção e característico dos anos iniciais da vida; *pensamento concreto-imaginativo*, possibilitando a formação de representações gerais sobre a realidade; *pensamento científico*, articulando aos conceitos científicos, possibilitando o acesso às qualidades internas dos objetos e fenômenos da realidade (DAVIDOV, 1988).

O pensamento científico, segundo a teoria geral, começa a se realizar nos anos finais do ensino médio, caracterizando uma neoformação psicológica dos anos da adolescência (VIGOTSKI, 1996). No entanto, essa mesma teoria se fundamenta na perspectiva de que esse desenvolvimento qualitativo não ocorre de forma natural e espontânea, sendo determinado por processos de educação e ensino que tenham por finalidade o desenvolvimento do pensamento teórico. Por esse motivo, observamos que quando não construímos um sistema educacional orientado para formação da relação teórica com a realidade, fundamentado nos princípios da lógica dialética, não serão todos os adolescentes que conquistarão essa forma mais elaborada de vínculo com o real nesse momento da vida.

No sistema educativo determinado por princípios utilitários e pelo esvaziamento de conteúdos científicos nos níveis fundamentais e médios não será possível que o vínculo teórico com a realidade se estabeleça para a maioria dos estudantes. Essa observação é fundamental para o tema de nosso interesse, visto que o estudante que chega à universidade, em sua maioria, não possui formação científica consistente. Por isso, a atuação emancipadora em educação deve levar em consideração a formação do vínculo teórico com a realidade, considerando o *sujeito destinatário* real do ensino superior e planejando nos projetos políticos pedagógicos o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. O pensamento teórico que poderia se constituir na adolescência, formando-se como base para o início da formação no ensino superior, torna-se uma tarefa a se realizar na juventude inicial.

Davidov (1988) realiza uma distinção entre as formas de pensamento no interior da atividade científica, destacando nos métodos de pesquisa a lógica de pensar a realidade. O autor apresenta as particularidades das produções científicas fundamentadas na lógica formal e a especificidade das investigações

pautadas no MHD, afirmando que é a partir deste que é possível produzir novos conhecimentos sobre a realidade, resultando também nas formas de pensamento teórico para interpretar objetos e fenômenos complexos do real projetando as possibilidades históricas do seu movimento.

O autor caracteriza o pensamento empírico considerando-o como um meio de compreensão racional da realidade, como um caminho de observação da realidade que busca destacar a identidade ou não dos objetos do real, designando-os verbalmente em classes de objetos. Entendendo que essa forma de vínculo com o real se fundamenta na lógica formal e apresenta possibilidades de chegar a conclusões via manejo de juízos e representações gerais, indica que esse conhecimento se encontra limitado à descrição da externalidade do real, apontando os seus limites em relação ao pensamento teórico. Organizado pelo princípio da identidade, busca descrever o objeto em seus atributos quantidade, qualidade, medida etc., caracterizando esses processos como um momento da pesquisa que não é suficiente para explicar o real em movimento (DAVIDOV, 1988).

A relação com a realidade a partir do pensamento empírico possuiria validade para uma realidade estática, descrevendo o que existe a partir de categorias já constituídas do conhecimento, no entanto, possui pouco poder explicativo sobre fenômenos e processos complexos que necessitam ser conhecidos no seu desenvolvimento histórico. Discutindo os limites do pensamento empírico, Davidov (1988) defende que o pensamento teórico, fundamentado na lógica dialética, deveria orientar os processos educativos para que seja possível a socialização da forma teórica de se relacionar com a realidade. Observando que o conceito somente pode ser assim denominado no interior de um sistema, o pensamento teórico opera por meio de conceitos científicos, constituindo-se como uma atividade da consciência que reproduz o objeto idealizado em seu sistema de conexões e relações. Desse modo, a teoria se caracteriza ao mesmo tempo como “reflexo” do objeto material, como meio de reprodução mental e recurso para se alcançar a estrutura interna dos objetos do pensamento.

O conteúdo do pensamento teórico diz respeito ao domínio dos fenômenos objetivamente inter-relacionados, superando a lógica de observação de objetos isolados,

fora de um sistema integral. A orientação do pensamento teórico não se restringe à mera descrição da realidade, apesar de fazer uso de momentos descritivos como uma etapa inicial do processo de conhecer, mas fundamentalmente atua na explicação da realidade, identificando suas contradições e trânsitos internos, chegando a conhecer as tendências contraditórias de seu desenvolvimento. Em síntese, a forma teórica de conhecer contempla as tendências futuras de desenvolvimento do objeto estudado, orientando a prática em função de fortalecer determinadas tendências e se contrapor a outras, como consequência, fica explícito que a relação teórica com a realidade acaba por pressupor a implicação prática e transformadora da realidade. Compreendemos que esta é uma das importantes tarefas da educação em nível superior.

Tantos os elaboradores iniciais desta abordagem psicológica quanto seus continuadores, que não se afastaram de sua base filosófica, enfatizam que a neoformação ou nova síntese de funções psíquicas ocorrem quando condições sociais efetivas forem possibilitadas ao indivíduo. No momento da transição à idade adulta (adolescência) destaca-se a constituição do pensamento por conceitos científicos. Nesta concepção, o pensamento conceitual científico de cunho dialético ocorre tardiamente no desenvolvimento, pois Vigotski (1996) é enfático em afirmar que a qualidade desta forma de pensamento, superadora da lógica formal, pode não se constituir, uma vez que as funções psicológicas mais complexas se desenvolvem a partir das condições concretas de vida do sujeito, de atividades efetivas que as produzam. Destaca que esta forma de pensamento se desenvolve a partir da apropriação de conteúdos que a exijam, considerando a unidade forma-conteúdo para o desenvolvimento do pensar sobre a realidade, no interior de atividades que a requeiram. Dito de outro modo, atividades de ensino que visem a mera reprodução verbalista de conceitos por parte do estudante, tendo em vista a nota ou aprovação nas disciplinas curriculares, concorrem para uma inércia dos conteúdos, uma visão estanque e estática dos mesmos, não qualificando a prática do indivíduo em relação à realidade.

Considerando o exposto, as perguntas recorrentes dos estudantes sobre por que e para que eu necessito estudar determinados conteúdos, teorias, ganha um sentido para além de um pragmatismo e/ou utilitarismo imediato. Os conteúdos,

teorias e técnicas das mais diversas áreas de conhecimento, na perspectiva aqui adotada, necessitam revelar ao estudante quem é o ser humano, como este se desenvolveu e desenvolve historicamente e como tais conhecimentos se produziram e se produzem a partir de seus vínculos com a prática social (SAVIANI, 2004). É nesta direção que Pistrak (2013, 2015) defende que os conhecimentos ensinados devem vincular-se à “atualidade”, entendida como os problemas que a humanidade precisa enfrentar coletivamente.

Se compreendemos que o pensamento por conceitos desenvolve a autopercepção, a auto-observação e o autoconhecimento, verificamos a importância deste para a **autoconsciência**: “(...) as decisões ou respostas dadas aos problemas postos na e pela realidade dependerão de um conhecimento que revele o real, conduza à sua essência e não deixe o indivíduo à mercê das aparências” (TULESKI, 2016, p. 266). A relação teórica com a realidade permite ao estudante compreender a sua situação existencial a partir da compreensão das determinações de uma situação concreta.

A autoconsciência, mais que o autoconhecimento restrito à percepção de características pessoais, diz respeito à compreensão das determinações que produzem uma situação na qual a pessoa se desenvolve, as situações concretas e complexas em que necessita tomar decisões. Por isso, Vygotski (1996, p.72) afirma que “em conjunto com a autoconsciência se formam a liberdade e a intenção”, um processo no qual se estabelece conscientemente a relação entre as ações e o conjunto destas, aos objetivos ou finalidades, ligando o pessoal e o coletivo.

A medida da liberdade da pessoa tem relação com a apropriação de meios históricos de confrontos pela libertação e com o engajamento em tarefas coletivas que formam uma comunidade de luta pela emancipação daqueles que são explorados e dominados. Vygotski (1996, p. 73) destaca que “(...) tanto o conhecimento da natureza como o conhecimento da personalidade se realizam com ajuda da compreensão de outras pessoas, com a compreensão dos que o rodeiam, com a compreensão da experiência social”.

Os autores da Psicologia Histórico-Cultural reivindicam que é impossível pensar um projeto de vida singular sem um projeto de sociedade que o norteie. Mas, o que

ocorre quando a educação escolar não promove o desenvolvimento conceitual na perspectiva dialética? Provavelmente temos a precariedade no exercício do autocontrole, autodomínio do comportamento e da análise do real. Conhecimento estreito, horizonte estreito. O acirramento das contradições no capitalismo imprime menores possibilidades para a plena humanização e maiores condições para a reprodução da alienação. Forja-se um sujeito estranhado em relação a si mesmo, em relação aos outros e em relação à realidade. Vigotski (1996) nos indica, portanto, que para imaginar e organizar ações efetivas na direção de uma nova sociedade é necessário o desenvolvimento da abstração. Traçar planos, seja no aspecto individual quanto coletivo, requer desenvolvimento teórico-conceitual e, nesta direção, ganha novo sentido a afirmativa de Lênin (2020) sem teoria revolucionária, não há processo revolucionário. Numa perspectiva materialista dialética isto quer dizer que sem a análise do desenvolvimento das formas societárias que antecederam, compreender o movimento da história e suas determinações, base de uma teoria revolucionária, torna-se impossível organizar-se coletivamente no interior deste movimento buscando uma dada finalidade. Porém, a teoria em si mesma, distante das massas de nada adianta, esta precisa tornar-se ferramenta de luta ao permitir a compreensão da totalidade social. Em suma, este processo nada mais é do que o desenvolvimento do pensamento teórico que organiza a práxis humana na direção da transformação.

A Psicologia Histórico-Cultural nega e combate tanto o subjetivismo idealista quanto o determinismo mecanicista na explicação da atividade psíquica humana e se propõe a compreender objetivamente o processo de formação da atividade consciente, integrando ao seu campo de preocupações os processos práticos que atuam na formação da pessoa, destacando os *conteúdos* sociais com os quais ativamente se relaciona. Trabalha com a possibilidade histórica conquistada que permite a cada indivíduo contribuir originalmente com a vida coletiva, superando as circunstâncias para a realização do *novo* necessário ao humano.

A formação da consciência revolucionária representa o desenvolvimento da forma de vínculo com a realidade que supera os saberes imediatos e cotidianos da vida fragmentada do dia a dia e que conhece a realidade metodicamente naquilo que ela é e com consciência do que necessita ser superado e desenvolvido, desse modo, o horizonte

da formação superior é o de uma relação imaginativa com o real que projete soluções técnicas, teóricas, artísticas e identifique problemas filosóficos tendo em vista a libertação do ser humano das determinações da realidade. Em síntese, trata-se de considerar a formação para o futuro destacando a produção da imaginação ativa e realizadora. Cultivar a imaginação ativa pressupõe o desenvolvimento do *pensamento teórico*, visando a produção de um reflexo da realidade em sua objetividade dinâmica, a formação de *sentimentos humanos* (intelectuais, estéticos, morais) tal como expõe Zaporozhets (2017) considerando a construção da sensibilidade mediada por valores do bem comum e a *práxis emancipadora*, sem perder de vista o processo de criação da *vontade de realização* da libertação humana.

4 Considerações finais

A relação aprendizagem e desenvolvimento do estudante nos remete imediatamente ao problema do ensino, assim defendemos a posição de que não é possível formar cientificamente os discentes na universidade desconhecendo as teorias pedagógicas e as finalidades da educação. Destacamos a necessidade de identificação de elementos culturais determinantes para a formação humana, tendo em vista a relação entre as práticas educativas e o desenvolvimento da personalidade dos estudantes no interior da sociedade de classes.

Na primeira secção, pela perspectiva do corpo docente, refletimos sobre a imperiosa relação do profissional com o método pedagógico, sublinhando no trabalho educativo os desafios particulares da formação no ensino superior e o horizonte de formar profissionais que lutem pela emancipação humana. Em seguida, tomando como referência o desenvolvimento do corpo discente, realizamos apontamentos sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação da “consciência comunista”, partindo do reconhecimento de que o desenvolvimento do psiquismo humano somente pode ser produzido tendo em vista as atividades sociais e a unidade dialética entre *consciência social* e *consciência pessoal*.

No contexto dos desafios de construir relações sociais na universidade que permitam a apropriação dos sistemas teóricos ao conjunto dos estudantes, sublinhamos

a necessidade de superação tanto das formas ingênuas de pensamento quanto dos modelos de análise restritos à externalidade dos objetos do real. Indicamos o pensamento teórico, fundamentado no materialista histórico dialética, como a forma mais complexa de problematizar e explicar o mundo concreto, visto que o funcionamento da consciência nessa lógica caracteriza-se pelos processos de compreensão objetiva da realidade e de luta prática pela libertação humana.

A forma comunista de consciência a ser formada no ensino superior representa uma relação com a realidade implicada com os problemas práticos do mundo. Trata-se de uma mediação que se desenvolve na *práxis* e que se forja como unidade que articula o desafio epistemológico de produzir conhecimentos objetivos sobre a realidade e a luta política orientada para a produção de uma realidade social que supere a exploração e dominação de classe. A educação superior é uma determinação ao processo de personalização dos estudantes que envolve a formação do pensamento científico, o desenvolvimento da autoconsciência e a produção de atitudes frente ao mundo orientadas pela organização coletivista e pelos princípios do bem comum.

Desafíos para la formación de la conciencia comunista en la educación superior: el pensamiento teórico y el deseo de logros prácticos

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo presentar los aportes de la Pedagogía Histórico-Crítica y la Psicología Histórico-Cultural al quehacer educativo en la educación superior a partir de las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano. Se entiende que si la Pedagogía orienta la selección de contenidos y procedimientos de enseñanza, la Psicología revela quién es el destinatario específico que se apropiará de los contenidos, a través de procedimientos de enseñanza. La discusión se basa en dos movimientos de análisis interconectados; el primero se centra en el docente y su actividad docente en su dimensión político-pedagógica; el segundo se centra en el estudiante, destacando la formación de la conciencia, que se da por medio del movimiento de aprehensión de las múltiples determinaciones de la realidad social, a través de la apropiación de sistemas teórico-conceptuales, resaltando la actividad colectiva de estudio, investigación e intervención en las áreas de educación superior. Tanto en profesores como en estudiantes, la formación de la “conciencia revolucionaria” en su dimensión psicológica sólo puede conocerse concretamente a través de la unidad entre la conciencia social y la conciencia personal. Por lo tanto, se sostiene que la educación superior necesita brindar condiciones para que el estudiante no sólo se apropie de teorías explicativas sobre los objetos estudiados, sino que experimente su uso a través de la incorporación de sistemas conceptuales, movilizándolo teóricamente procesos psíquicos para descifrar e intervenir en la realidad.

Palabras clave: Enseñanza superior; Conciencia comunista; Psicología Histórico-Cultural.

5 Referências

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: Martins, L.M., Abrantes, A.A & Facci, M.G.D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1ª ed.. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 267 - 292.

CHAUI, M. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

DAVIDOV, V. *Enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

DUARTE, N.; ASSUMPÇÃO, M. de C.; DERISSO, J. L.; FERREIRA, N. B. de P.; SACCOMANI, M. C. de. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares, In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, IX, 2012, João Pessoa. *Anais Eletrônicos*. P. 3953 – 3979. Disponível em https://www.academia.edu/1977354/O_Marxismo_e_a_Quest%C3%A3o_dos_Conte%C3%BDos_Escolares.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia In: Davidov, V & M. Shuare (org.). *La psicología evolutiva y Pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Ed. Progreso, 1987, p. 104 - 124.

LÊNIN, V. I. *O que fazer?*. São Paulo: Boitempo, 2020.

LEONTIEV, A. N. *Atividade Consciência Personalidade*. Trad. Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. . Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. *Revista Educação Em Questão*, 58(55), 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19150>.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PETROVSKI, A. V. *Personalidad, Actividad y Colectividad*. Tradução AlciraKessler. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1984.

PISTRAK, M.M. (org.). *A escola-comuna*. Tradução Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2 Ed.. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISTRAK, M. M. *Ensaio sobre a Escola Politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. (org.). *Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos*. Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.197-226.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15 Ed.. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, R. L. da. *Leontiev e a natureza social do psiquismo*. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SOUZA, T. M. dos S. Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: Assédio Moral e adoecimento. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (org.). *Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor*. Terezina: EDUFPI, 2017, p. 165 - 198.

TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista*. 2º Edição. Maringá; EDUEM, 2008.

TULESKI, S. C. O papel da educação escolar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na adolescência; considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: AYRES, N.; CUNHA, N. V. S.; CUNHA, M. L. *Pedagogia e Psicologia Marxistas: A Revolução Teórica no Interior da Revolução Social*. Curitiba: Editora Prismas, 2016, p. 249 - 301.

TULESKI, S. C.; ALVES, A. M. P.; FRANCO, A. de F. O que revela e o que encobre o produtivismo acadêmico? Problematizando a face objetivo-subjetiva do fenômeno e seu impacto social-individual. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (org.). *Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor*. Terezina: EDUFPI, 2017, p. 199-230.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica*. Martins Fontes: São Paulo, 2001b.

VYGOTSKI, L. S. Paidología del adolescente. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. TOMO IV. Madri: Visor, 1996, p. 9 -248.

ZAPOROZHETS, A. V. Os sentimentos. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino Desenvolvimental*. Antologia Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

Recebido em setembro de 2023
Aprovado em novembro de 2023.