

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY IN TEACHER EDUCATION

Maria da Guia Rodrigues Rasia¹

RESUMO: Este artigo pretende, com base na pesquisa realizada para fins de doutoramento, colaborar para uma reflexão mais profunda sobre como a Psicologia Histórico-Cultural vem contribuindo com o processo de formação docente. O objetivo da investigação foi compreender como tem se dado a apropriação da obra de Vigotski pelos professores que lecionam os conteúdos de Psicologia Educacional em cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia no Estado da Paraíba. Os instrumentos investigativos – entrevistas e planos de curso dos componentes curriculares – possibilitaram a análise do modo de apropriação da obra desse autor. As categorias para a apreciação dos dados da investigação pautadas nos pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico dialético presentes na obra de Vigotski foram as seguintes: contradição, humanização, alienação, trabalho, objetivação, apropriação, totalidade e historicidade. Essas categorias são fundamentais para a compreensão da formação docente como processo de constituição humana. A análise das informações permitiu identificar os diferentes níveis de apropriação da teoria vigotskiana, demonstrando, ainda, a existência de uma diversidade de leituras que vêm sendo feitas por aqueles que se aproximam de seus fundamentos. O desafio que se apresenta, após esse trabalho de investigação, situa-se no enfrentamento e na complexidade do processo de articulação da Psicologia Histórico-cultural com a formação docente. Tal desafio está não apenas em contribuir com o desenvolvimento dos conhecimentos que essa área disponibiliza, mas em instrumentalizar o professor para que ele possa priorizar o aprofundamento conceitual da teoria.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Histórico-Cultural. Formação docente. Apropriação.

ABSTRACT: This article, from the research carried out for the purpose of doctorate, collaborate for a deeper reflection on the Cultural-historical Psychology has contributed in the process of teacher training. The objective of the research was to understand how has given ownership of the work of Vygotsky by teachers who teach the contents of educational psychology Degree courses in pedagogy and psychology of the Brazilian State of Paraíba. The investigative instruments-interviews and travel plans of curricular components-enabled the analysis of appropriation of the work of this author. The categories for the assessment of research data, based on the philosophical and methodological assumptions of historical materialism dialectic, present in the work of Vygotsky, were as follows: contradiction, humanization, alienation, labor, objectification, ownership, completeness and historicity. These categories are fundamental to the understanding of teacher training, while human Constitution process. Information analysis allowed identifying the different levels of appropriation of vigotskiana theory, demonstrating the existence of a diversity of readings that have been made, by those who get close to their fundamentals. The challenge, after this research work, lies in the confrontation and on the complexity of the process of articulation of cultural-historical Psychology with teacher training. Such a challenge is not only to contribute to the development of knowledge that this area offers, but, in providing the teacher, so that it can prioritize the conceptual deepening of the theory.

KEYWORDS: Cultural-historical Psychology – teacher education – Appropriation.

¹ Profa. Dra. da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Centro de Educação. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Educacional e Formação Docente. E-mail: mg.rasia@hotmail.com

Este artigo pretende, com base na pesquisa realizada para fins de doutoramento², contribuir para uma reflexão mais profunda sobre como a Psicologia Histórico-Cultural vem contribuindo com o processo de formação docente. O objetivo da investigação foi analisar o tipo de apropriação da obra de Vigotski feita pelos professores que lecionam os conteúdos de Psicologia Educacional em cursos de licenciatura para buscar formas de contribuir no enfrentamento das dificuldades presentes no processo de apropriação dessa teoria no âmbito dos cursos de Formação de Professores.

A nossa atuação nesses cursos nos levou a reforçar a constatação da fragilidade: o modo fragmentado e equivocado com que grande parte dos profissionais se apropria da teoria de Vigotski. É notório que as políticas educacionais atuais, em sintonia com a ideologia neoliberal e pós-moderna que sopram mundialmente, têm acenado para um aligeiramento da formação intelectual dos docentes, colaborando, desse modo, para um nítido prejuízo na qualidade da formação teórica destes. Isso sem contar com o baixo salário dos professores em todos os níveis de ensino, o que confere a necessidade de jornadas de trabalho cansativas e improdutivas na intenção de obter um salário minimamente digno, comprometendo a qualidade do trabalho educativo.

Além disso, no âmbito da educação e das pesquisas educacionais, é inquietante o grande desprestígio da teoria e da própria reflexão teórica em favor de um pragmatismo imediatista. Coaduna-se com esse mesmo processo a secundarização do papel do professor como transmissor/ produtor dos conhecimentos acumulados no percurso da história da humanidade em detrimento de uma suposta centralidade do aluno nos processos de ensino-aprendizagem, bem como uma construção independente dos conhecimentos, desprezando-se, assim, o caráter transmissível destes.

Apesar de haver um número significativo de obras da corrente da Psicologia Histórico-Cultural, os cursos de formação de professores ainda não oferecem uma leitura mais aprofundada dos escritos de Vigotski. A investigação desse problema adentrou a formação docente, revelando a forma de apropriação dessa perspectiva teórica pelas referências adotadas pelos professores formadores na área de Psicologia da Educação.

A Psicologia da Educação é inserida nos cursos de formação de professores como um dos componentes responsáveis pela base teórica. Presente nos currículos como uma disciplina pedagógica, o seu objetivo é subsidiar a atuação docente por intermédio do conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, os quais compõem, tradicionalmente, os temas mais abordados na área de estudos da Psicologia.

O desconhecimento dos fundamentos que embasam a teoria vigotskiana pode dificultar a distinção das divergências entre os autores, levando a confundir princípios teóricos de perspectivas antagônicas. Nessa pesquisa, Piaget e Vigotski foram citados sem se instaurar um diálogo produtivo entre as suas ideias, como se esses autores tivessem pensamento convergente. Outro dado preocupante é a forma como os conceitos vigotskianos são utilizados, descolados de seus fundamentos e de sua historicidade.

A particularidade principal que diferencia essa teoria de outras perspectivas psicológicas reside na sua base materialista histórica e dialética, com referencial teórico, epistemológico e metodológico. O conhecimento de seu método permite pensar saídas para os problemas atuais, compreendendo o psiquismo humano individual como produto de amplas relações sociais. Tendo em vista as questões apresentadas, expomos, a seguir, as principais discussões que o estudo suscitou.

Situando o quadro de formação docente

Segundo Larocca (1999, p.25), no que se refere à formação de professores para as séries iniciais na esfera da habilitação de 2º. Grau Magistério, “a produção de pesquisadores como Novaes, Pimenta,

² A tese de doutoramento em questão foi defendida em maio de 2009, com o título “Psicologia Histórico-Cultural na Formação Docente: estudo sobre a apropriação da obra de Vigotski em cursos de licenciatura no Estado da Paraíba”. Orientação da Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Melo e da Profa. Dra. Ângela Maria Dias Fernandes.

Piconez, Fusari & Cortese, Góis, Baptistela, Silva & Davis tem denunciado a situação de desqualificação desses profissionais”. Questões como descaracterização da identidade do curso de formação de professores; esvaziamento de conteúdos; ensino superficial, inclusive de Psicologia; fragmentação da formação; uso de livros didáticos com conhecimentos pouco científicos e que beneficiam a mecanização do ensino compõem a precariedade da formação profissional para o magistério.

Silva & Davis (1993), ao revisarem a produção brasileira e latino-americana sobre o perfil do professor para as séries iniciais, observam que, mesmo a literatura estrangeira assumindo a ótica da formação superior, no caso brasileiro, o problema não reside em “quem forma”, mas no “como” os professores são formados. Para elas, a capacidade formativa do ensino superior encontra-se desacreditada por não se observar diferenças relevantes entre professores portadores dessa formação e os provenientes de cursos secundários.

De acordo com Liebesny e Sanchez (2002, p. 216), desde os anos de 1970 o ensino superior no Brasil segue um “modelo de educação pragmatista, imediatista”, preocupado com o acolhimento de um padrão de produção competitivo e excludente, que estimula o individualismo e o descompromisso com o conjunto da sociedade.

Conforme Paiva (2000), o momento presente caracteriza-se pelo domínio do capital financeiro e nos encontramos diante de uma época vitoriosa do capital sobre o trabalho que coincide com patamares inéditos de acumulação e riqueza social. A palavra “empregabilidade” passou a ser retórica nacional. Para o discurso dominante, segundo Gentili (2002), ela não significa garantia de integração, mas condições mais propícias à competição para resistir e lutar pelos poucos empregos ofertados.

Freitas (2002, p. 148) destaca que atualmente as políticas para a graduação e também para a pós-graduação têm a pretensão de aos poucos retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria da esfera educacional, situando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, na perspectiva das práticas educativas.

Para essa autora, diversos estudos confirmam essa perspectiva, respaldados “pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições do Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardif e Perrenoud, entre outros”. Nessa linha de raciocínio, Duarte (2003b) analisa os estudos de Donald Schön na esfera da formação de professores, em especial inserida no conjunto de uma crítica aos pressupostos epistemológicos hegemônicos que atualmente perpassam as discussões sobre formação de professores. Segundo esse autor, as ideias de Donald Schön nessa área orientam-se por uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e por uma pedagogia que desvaloriza o ensino escolar.

De acordo com análise de Martins (2007, p. 11), na perspectiva dos estudos de Nóvoa, a “formação deve, acima de tudo, estimular estratégias de autoformação, o que quer dizer promover o processo de “aprender a aprender”. Essa estudiosa aponta que quando se incentiva nos professores as táticas de autoformação, “pressupõe-se um processo de generalização pelo qual essa premissa se estende também para os educandos”.

Ao analisar a proposta de Tardif e Duarte (2003a) compreende que ela relega a segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos, tendo em vista as implicações que uma mudança na carreira universitária, nessa perspectiva, pode acarretar, “até mesmo em termos do número de vagas existentes nas universidades para contratação de docentes e pesquisadores nos chamados fundamentos da educação” (p. 604).

A ideia de que a escola seja uma instituição cuja função social é a universalização do conhecimento científico, artístico e filosófico tem sido muito distorcida em função de uma adaptação passiva cada vez maior dos educadores às exigências do capital. Questiona-se o valor da aquisição desses conhecimentos e até se recusa o que para Vigotski (1991a) é o principal fato humano: a transmissão e assimilação da cultura. Numa perspectiva vigotskiana, portanto histórico-crítica, o ensino é de extrema importância por favorecer o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social, permitindo a cada indivíduo a aquisição de qualidades, capacidades e características humanas constituídas historicamente, bem como a

aquisição contínua de novas aptidões e funções psíquicas.

As políticas neoliberais e a política educacional recente reduzem o valor do ensino à capacidade de o educador levar o aluno a buscar por si próprio os conhecimentos ou informações que sejam úteis ao seu cotidiano. Reconsiderar a importância do ensino, a valorização do conhecimento escolar, científico e teórico no debate da formação docente representa a viabilidade de respaldar-se teoricamente em contraposição a essa lógica dominante.

Sobre a relação Psicologia-Educação

De acordo com Patto (2003), a produção da Psicologia na área educacional deu-se tendo por base condições históricas determinadas, surgindo de uma perspectiva organicista fundamentada na biologia. Na esfera educacional, sustentou-se numa visão clínica e psicometrista do trabalho, visando diagnosticar e tratar os problemas de aprendizagem, bem como selecionar os mais “capazes”, culpabilizando o aluno pela sua dificuldade em aprender.

Hoje, a Psicologia já dispõe de elementos teórico-críticos importantes que defendem a concepção dialética da relação entre o indivíduo e o contexto histórico, bem como possui o alcance e a possibilidade de formação e evolução da individualidade posta pelo processo histórico. Porém, apesar de a produção teórica em Educação numa perspectiva mais crítica já ter avançado consideravelmente, é preciso empenho na elaboração e no desenvolvimento de determinados aspectos que necessitam de maior aprofundamento, pois convive-se com a concepção escolanovista e o tecnicismo no espaço intraescolar de forma nem sempre esclarecida e consciente.

De acordo com Duarte e Facci (2004), as concepções da Escola Nova tornaram-se contemporâneas e foram renovadas pela propagação de outras correntes, como é o caso do construtivismo, da teoria do professor reflexivo e da pedagogia das competências. É também provável que estejamos vivenciando o surgimento de um neotecnicismo por intermédio das novas tecnologias da informação.

É preciso, então, dizer que a Psicologia, exatamente por estar a serviço da Educação, não pode desconhecer sua responsabilidade social nem atuar segundo modismos que, quase sempre, terminam distorcendo os pressupostos teóricos originais. De fato, nesta pesquisa, constatamos como a vertente construtivista difunde suas ideias, valores e temas ligados aos processos psicológicos e pedagógicos de desenvolvimento e aprendizagem, inteiramente relacionados com a concepção bastante veiculada atualmente ao ideário do aprender a aprender que encabeça as reformas educacionais.

A Psicologia Histórico-Cultural, ao se posicionar criticamente contra a ideologia até então produzida, e em favor da ética e da justiça social, contrapõe-se à educação que hoje ajuda a alimentar a globalização hegemônica e o neoliberalismo. Porém, existe uma grande tendência de distorção da teoria de Vigotski entre alguns autores que buscam incorporar essa teoria a ideias completamente afastadas da perspectiva marxista. É nesse sentido que defendemos uma proposta crítica, histórica e social para a Psicologia da Educação.

Elementos para compreender a psicologia de Vigotski

As principais ideias de Vigotski (1979a; 1988a; 1996a) dizem respeito: (1) à relação dialética entre indivíduo-sociedade, a qual dá origem a características tipicamente humanas, ou seja, à medida que o homem transforma o seu meio, transforma-se a si mesmo; (2) às funções psicológicas superiores, que têm origem nas relações entre o indivíduo e seu contexto sociocultural, ou seja, têm origem cultural; (3) à relação homem-mundo, mediada por “ferramentas” criadas pelo homem; (4) ao cérebro como a base biológica de tais funções mentais, sendo que ele não seria imutável nem fixo. “Por isso, os fenômenos psíquicos, enquanto fenômenos naturais (ou seja, não modificados), não podem explicar o desenvolvimento, o movimento, as mudanças na história da ciência. Esta é uma verdade evidente” (VIGOTSKI, 1996, p. 224).

Na maioria dos seus escritos, o psicólogo soviético reafirma o método materialista-histórico que deveria ser adotado como geral para a análise dos fenômenos, adequado para unificar a ciência psicológica. Mas, para a construção de uma psicologia marxista no campo teórico, era preciso dominar a utilização do método proposto por Marx, pois, segundo Vigotski (1996b, p. 395), sem ele, esta se transformaria numa colcha de retalhos idêntica à psicologia burguesa. “Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na *globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique” (grifo no original).

Vigotski (Ibid.) considerava a construção da psicologia marxista como o processo de constituição de uma psicologia legitimamente científica, e não como o aparecimento de mais uma entre as correntes existentes nessa área. Porém, tal psicologia científica não seria construída pela justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo e achados de pesquisas empíricas desenvolvidas com métodos baseados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo. Seria preciso, no seu entender, uma teoria que fizesse a mediação entre o materialismo dialético como filosofia de alto grau de alcance e universalidade e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Esse estudioso estabelecia um paralelo entre a teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, uma vez que este também tem a função de determinar as mediações precisas entre o materialismo dialético e a análise das questões concretas.

Uma concepção primordial que Vigotski traz à reflexão é a ideia de que o conhecimento não se dá por meio da interação direta sujeito-objeto. Essa interação é, em essência, mediada. Ele sugere o conceito de mediação fundamentado na concepção de Marx e Engels (1978) realizada por instrumentos e signos. Os instrumentos se referem a objetos do mundo físico que são mediadores da ação (e transformação) do homem sobre a natureza. Os signos surgem como os instrumentos psicológicos, como mediadores do próprio pensamento.

De acordo com Engels (1979, p. 26), a especialização da mão humana encontra-se relacionada ao uso de ferramentas, as quais foram criadas em consequência das necessidades da prática coletiva humana de transformação da natureza. Porém, “a mão, por si mesma, não teria jamais realizado a máquina a vapor se o cérebro do homem não tivesse se desenvolvido qualitativamente, com ela, ao lado dela e, até certo ponto, por meio dela”. O cérebro também se desenvolveu paralelamente ao desenvolvimento da mão, permitindo o desenvolvimento da consciência. Vigotski compartilha dessas ideias sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como recursos pelos quais o homem, transformando a natureza, transforma-se a si mesmo.

Vigotski opera a objetivação dos processos psicológicos, analisando-os a partir de condições reais de vida do sujeito, ou seja, a partir de uma base material. Seus pressupostos elucidam os caminhos através dos quais a natureza do comportamento se transforma de biológica em sócio-histórica. (PALANGANA, 1994, p. 98).

Portanto, os processos psicológicos superiores mudam de acordo com as transformações histórico-sociais, pois se encontram sujeitos às leis que orientam a evolução da cultura humana.

No que se refere à relação indivíduo-sociedade, Vigotski (1987) postula que o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual, definindo a tese central de que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior. Para ele, os processos psicológicos humanos se desenvolvem inicialmente no plano social como processos interpessoais e interpsicológicos, para depois se tornarem individuais, ou seja, intrapessoais ou intrapsicológicos.

Ao abordar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (1982; 1988; 1988a; 1994; 2000), em seus estudos, demonstrou que, no nascimento, os fatores biológicos desempenham um papel mais central, porém, à medida que a criança amplia suas relações com o meio, a cultura torna-se um elemento determinante nos rumos do desenvolvimento.

A relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece, do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorporaram postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagas, não avaliadas criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórias: disso resultou, obviamente, uma série de erros. (VIGOTSKI, 1994, p. 103)

Para o estudioso russo, a aprendizagem é condição prévia para o desenvolvimento, antecipando-se a ele e podendo promovê-lo. Nesse sentido, Vigotski (1994, p. 113) descreve a existência de dois conceitos: um referente àquilo que a criança faz sozinha e outro que diz respeito àquilo que ela faz com a ajuda de outras pessoas, especialmente de adultos. Segundo esse estudioso: “O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal”. O nível de desenvolvimento real ou efetivo se refere às conquistas já alcançadas, e o outro, o nível de desenvolvimento próximo, diz respeito às capacidades em vias de serem construídas.

Essa proposta tem implicações, não apenas na valorização do conhecimento teórico da Psicologia na Educação, mas, principalmente, na maneira de conceber o aluno e sua cultura. Implica principalmente a compreensão do papel do professor, podendo contribuir para o rompimento com a perspectiva tradicional, que coloca a prática pedagógica em uma situação de dependência em relação ao desenvolvimento real.

A pesquisa

No aspecto teórico-prático, investigamos em cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia de três Universidades Públicas do estado da Paraíba como os professores que ministram os componentes de Psicologia da Educação e/ou Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem se apropriam da teoria de Vigotski. Estabelecemos como critério para selecionar os sujeitos integrantes da pesquisa professores que, no período da investigação, lecionavam esses conteúdos nos referidos cursos.

O grupo de professores foi constituído tanto por profissionais com pouco tempo de ensino na universidade quanto por aqueles que já lecionam há mais tempo. Num total de dez professores entrevistados, quatro eram substitutos. Vale ressaltar que não houve critério de escolha quanto ao tempo de atuação ou ao sexo dos sujeitos, uma vez que, na época da pesquisa, em cada departamento encontramos apenas dois professores ministrantes do componente pesquisado.

Para coletar os dados, utilizamos três instâncias de investigação, a saber: entrevistas semiestruturadas, questionário sociocultural e pesquisa documental. Pela natureza do estudo, elegemos os planos de curso como foco de investigação documental para melhor compreensão de como se dava a apropriação da obra de Vigotski nos cursos investigados.

As entrevistas foram todas gravadas e posteriormente transcritas, enquanto o questionário sociocultural foi preenchido pelos próprios sujeitos e destinou-se à sua caracterização em termos de dados pessoais, acadêmicos, profissionais e de lazer, no qual constam, ainda, questões que abrangem as condições físicas da instituição em que trabalham, tais como: o número aproximado de alunos por turma, as instalações físicas e as maiores dificuldades para a atuação no magistério.

O processo de análise

Com base nos planos de curso foi iniciada uma leitura mais aprofundada das ementas, dos conteúdos programáticos e da bibliografia. Após essa leitura, foi feita a categorização dos significados dos conteúdos das ementas por disciplina e o agrupamento de sentidos por categorias. A ordenação dos dados deu-se pelo agrupamento de questões das entrevistas. Esse modo de congregar as questões foi importante porque constituiu um recurso para a estruturação da análise.

A nossa visão, coerente com os pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo

histórico dialético presentes na Escola de Vigotski, foi determinante para o tratamento metodológico. Já no início do século XX, Vigotski (1991a) aponta como razão para a crise da Psicologia a utilização nas pesquisas de aportes metodológicos resultantes de visões estritamente objetivistas ou subjetivistas e propõe, para o enfrentamento dos problemas, a adoção do método materialista histórico e dialético.

Ao embasar seus estudos no método materialista dialético, o referido autor utiliza-se de princípios analíticos que abordam os fenômenos em seu processo de transformação. Mesmo fazendo uso de diversos procedimentos, considera as questões como unidades de análise. Dessa forma, possibilita explicitar a existência de um sistema dinâmico de significados envolto num determinado fenômeno que, ao ser tomado em suas diferentes dimensões, permite ser estudado de forma contextual, tanto em termos quantitativos como qualitativos e nas suas diferentes fases de desenvolvimento.

As categorias principais que viabilizaram a análise dos dados pelo método dialético foram: contradição, humanização, alienação, trabalho, objetivação, apropriação, totalidade e historicidade, presentes no referencial teórico-analítico e surgidas em função das perguntas norteadoras do estudo, identificadas por meio da análise documental e das entrevistas. Isso significa que essas categorias foram determinadas na relação entre a teoria e os dados da pesquisa.

Algumas reflexões com base na pesquisa

A análise de todo o material coletado permitiu-nos identificar o nível de apropriação mais recorrente da teoria vigotskiana nele existente³. Nesse aspecto, verificamos como os autores vigotskianos mais citados se situam entre aqueles que se constituem hoje como os interlocutores que enquadram Vigotski nos modelos “interacionista-construtivista e sócio-interacionista”: “César Coll, Jesús Palácios, Álvaro Marquese, Mário Carreteiro [...]. Então eles trabalham com o construtivismo, com base em Piaget, em Vigotski, em Ausubel, em Gagné e uma série deles [...]” (D8).

A tentativa de integrar Vigotski a paradigmas considerados sócio-interacionistas denota a tendência a uma interpretação a-histórica de sua teoria. Concordando com Duarte (2007, p. 62), a “Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista”. O nome de uma escola é um dos subsídios que determinam sua especificidade ante as demais, e nenhum desses nomes está contido nos escritos de Vigotski, Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov ou algum outro membro dessa escola. Esses estudiosos sempre caracterizaram a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski pela sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Nesse sentido, o psiquismo não pode ser completamente compreendido se não for estudado como um objeto fundamentalmente histórico.

Nas referências bibliográficas dos planos de curso das disciplinas de Psicologia da área educacional (Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem) encontramos indicações de apenas três obras de Vigotski: *A formação social da mente*, *Pensamento e linguagem* e *A construção do pensamento e da linguagem*. Porém, a quase totalidade dos planos de curso apresentada restringiu-se às suas duas primeiras obras, que são precisamente aquelas que foram alteradas pelos seus organizadores e tradutores, especialmente nas partes em que Vigotski explana o método científico que adota.

De acordo com Sève (1989), as partes suprimidas foram especificamente sobre as ideias marxistas de Vigotski, como se elas não pertencessem à sua teoria psicológica, prejudicando a compreensão do seu pensamento. Porém, Vigotski (1991a, pp. 257-413), em seu texto sobre “O significado histórico da crise da psicologia”, defendeu a necessidade de uma teoria materialista e dialética do psiquismo. As críticas e represálias vivenciadas por Vigotski na década de 1930, que resultaram na proibição de suas obras pelo governo de Stálin, favorecem a compreensão de sua defesa por uma “verdadeira” psicologia marxista, em oposição àquela que estava posta. No prefácio do livro *Pensamento e linguagem* os próprios tradutores lembram:

³ Neste artigo apresentamos apenas a análise de algumas partes do material coletado.

Uma tradução literal não faria justiça ao pensamento de Vigotski. (...). A organização interna dos capítulos foi preservada, exceto no Capítulo 2, onde omissões externas resultaram em uma reestruturação do texto e em um número extremamente reduzido de subdivisões (HANFMANN e VAKAR, 1998, p.17).

No que se refere à obra *A formação social da mente*, trata-se de uma coletânea organizada por quatro pesquisadores americanos tendo por base os manuscritos de Vigotski, na qual, em seu prefácio, eles esclarecem: “O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky [...]. Temos, ainda, perfeita noção de que ao mexer nos originais poderíamos estar distorcendo a história” (STEINER, SOUBERMAN, COLE e SCRIBNER, 1994, p.14).

Ao se preocupar em não “distorcer a história” em favor de “uma exposição mais clara”, desconsidera-se a importância que Vigotski deu, em seus escritos, ao significado das palavras em relação ao seu contexto. Portanto, ao analisar que a versão brasileira para as duas obras acima referidas teve como base a versão inglesa que sofreu as alterações do original russo, acreditamos que algumas ideias nelas contidas não são fiéis ao pensamento do autor, podendo acarretar prejuízo na apropriação de seus principais conceitos, principalmente quando apenas elas são consultadas.

No entanto, os escritos desse autor, mesmo essenciais, não se constituem nos únicos recursos para compreender seu trabalho. Vigotski coordenou um grupo de pesquisadores que se empenhava em desenvolver uma psicologia que compreendesse o homem em sua totalidade e, como principais colaboradores, estavam Luria e Leontiev, os quais também tiveram discípulos que continuaram o seu projeto. Nesse sentido, pensamos que, apesar das condições adversas com que se deparam os professores, é possível haver maior aprofundamento das ideias de Vigotski utilizando os autores citados.

Apesar do expressivo aumento de publicações de autores que pesquisam os fundamentos de base construídos tendo por base o materialismo histórico-dialético, tais como Duarte (1992; 1993; 1998; 2000; 2003; 2004; 2007), Freitas (1994), Pino (1999), Tuleski (2002), Facci (2004), dentre outros, apontando a preocupação com apropriações a-históricas de Vigotski, em nenhum plano de curso foram encontradas essas referências.

Dentre os teóricos mais indicados pelos participantes da pesquisa para compor a bibliografia da disciplina Psicologia da Educação foi identificada uma quase unanimidade dos sujeitos em torno das teorias de Vigotski e Piaget: “Para mim são aqueles que dão uma visão mais voltada para o aluno como construtor do próprio conhecimento. Que seria Piaget e Vigotski” (D1). “Os sócio-interacionistas: Piaget e Vigotski porque eles trabalham o desenvolvimento cognitivo e a relação com a cultura também” (D4). “Eu acho arriscado quando a gente vai pegar só um [...]. Tem Vigotski com a proposta da Zona de Desenvolvimento Proximal [...]. Piaget contribuiu para que a gente tenha uma referência de como tudo isso começou, da estrutura de desenvolvimento da criança” (D3).

Os depoimentos apresentados revelaram que os educadores não diferenciam o pensamento de Vigotski da proposta interacionista-construtivista de Piaget. Porém, não interpretamos essa confusão como uma questão apenas desses educadores, mas como decorrente de um processo ideológico generalizado, como revelação de um fenômeno mais abrangente de propagação do pensamento pós-moderno, como já foi ressaltado. Esse tipo de articulação faz com que os conceitos sejam tomados isoladamente, sem nenhuma vinculação com o aparato histórico-cultural. O modelo interacionista se encontra na classificação epistemológica empregada por Jean Piaget. O interacionismo ou construtivismo são dois termos utilizados alternadamente por Piaget para aludir a dois aspectos de apenas uma concepção epistemológica como uma via alternativa para superar a unilateralidade do apriorismo e do empirismo. Portanto, de acordo com esse entendimento, Vigotski não é interacionista.

Quando dizemos que Vigotski não é interacionista estamos afirmando que sua teoria não se enquadra no modelo teórico do interacionismo, mas não significa que estejamos afirmando que a teoria vigotskiana desconhece a questão das interações (DUARTE, 2004a, p. 178).

A interação, para Piaget, orienta-se por um modelo biológico de compreensão do psiquismo humano reduzindo o conceito a relações entre pessoas. Para Vigotski (2000a), a interação consiste não apenas em estar junto com os outros, mas diz respeito à interação com a ontogênese, que foi mediatizada pelas relações sociais e pelos produtos da atividade humana. Por esse motivo, é equivocada a denominação “sociointeracionismo” que psicólogos e educadores dão à teoria vigotskiana. Piaget e Vigotski utilizam pressupostos epistemológicos diferentes, ou seja, suas concepções de homem e de mundo são distintas, portanto interpretam diferentemente os fenômenos psicológicos.

Ao serem indagados sobre as principais fontes de informação da teoria vigotskiana utilizada nos estudos em sala de aula, dos dez sujeitos entrevistados, apenas um fez referência às obras clássicas nos estudos com os alunos.

São várias as explicações para a não adoção da leitura dos clássicos, desde a que aborda a inviabilidade de trabalhar com a obra porque ela se encontra “espalhada” em muitas fontes, até a que alega a carência financeira dos alunos para a aquisição de livros. “Para dar aula mesmo a gente utiliza geralmente os comentários porque as obras dos autores são ainda obras muito difíceis para os nossos alunos” (D3). “Eu começo sempre trabalhando com os textos do César Coll [...]” (D8).

Em se tratando do trabalho educativo numa perspectiva vigotskiana, considerar a historicidade do indivíduo significa valorizar a transmissão da experiência histórico-social, ou seja, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente. O professor, nesse aspecto, constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, incidindo nas funções psicológicas superiores destes, levando-os a fazerem correlações com os conhecimentos já adquiridos, bem como promovendo a necessidade de apropriação constante de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos. Sem o processo de transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, sem o trabalho educativo, a continuidade do progresso histórico não seria possível, pois: “O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade [...]. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas” (LEONTIEV, 1978, pp. 282-283).

O que pontuamos aqui é que o homem faz suas apropriações por meio de atividades que se dão em condições objetivas de vida e na relação com outros homens. Quando o educador diz que seu aluno trabalha, apresenta dificuldade de leitura e recomenda a leitura da fonte apenas para os “mais adiantados”, estamos diante de uma das formas mais básicas de alienação, que é “aquela na qual os indivíduos humanos são impedidos de apropriarem-se da riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada ao ser do gênero humano”. (DUARTE, 2004a, p. 282).

Portanto, o aluno precisa ser reconhecido pela sua atividade, nas relações que estabelece com os bens simbólicos e materiais que lhe são oferecidos, desenvolvendo-se ao assumir a posição de sujeito nesse processo de aprendizagem e apropriação da cultura.

No que diz respeito ao educador, para concretizar plenamente seu trabalho educativo, é necessário que ele mantenha uma relação consciente com o papel que a sua atividade exerce na formação do “indivíduo-educando-concreto” que tem sob a sua responsabilidade e com as implicações decorrentes desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social.

O conceito que os educadores consideraram mais importante da teoria vigotskiana foi o de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, conceito esse fundamental para a educação. Porém, em se tratando das argumentações que relacionam esse conceito à formação docente, as respostas aparentam ser vagas: “Zona de Desenvolvimento Proximal, não é?” (D1). “A questão do interacionismo, a interação da mediação, não é? Que é muito importante para questão do professor, ninguém aprende sem haver uma boa interação” (D3). “Para mim o que é essencial é o nível de desenvolvimento proximal, o nível de desenvolvimento real e a questão da ZDP” (D5).

Notamos que existe uma dificuldade na compreensão própria dos conceitos. É importante lembrar que os artigos de revistas e os livros adotados pelos professores já são interpretações da teoria do estudioso russo e, nesse sentido, trazem subjacentes as leituras de quem faz tais interpretações. Obras que sofreram diversas interpretações comumente não são fiéis às ideias do

autor, podendo gerar prejuízos na apropriação de seus principais conceitos.

No seio das argumentações sobre a possibilidade de contribuição da psicologia vigotskiana para a formação docente, evidenciamos o caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser humano se efetiva no âmbito das relações sociais de dominação. “As universidades, elas têm que repensar sua prática para que o ensino esteja preparando o sujeito para esse mundo da empregabilidade, e aí como é que vai preparar? Mostrando a praticabilidade do que você aprende [...]” (D3).

Esse depoimento é revelador do quanto a difusão do conhecimento é regida pelas leis de mercado. Consequentemente, quanto mais superficiais e imediatistas são os conhecimentos ofertados aos indivíduos, mais superficiais e imediatistas tornam-se as necessidades intelectuais destes. É, portanto, interpretado como parte de um contexto de descaracterização do trabalho docente, como demonstração da importância da educação para o capitalismo contemporâneo. Como é sabido, para a reprodução do capital, necessita-se de uma educação que forme os trabalhadores de acordo com os padrões vigentes de exploração do trabalho.

No plano ideológico, limitam-se as expectativas dos trabalhadores no que se refere à socialização do conhecimento pela escola, divulgando-se a ideia de que o conhecimento não é o mais importante a se adquirir pela educação, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no mercado de trabalho. Nesse sentido é preciso refletir sobre um instrumental metodológico que possibilite aos educadores uma análise dessa realidade histórica e material, contribuindo para que cada um construa sua prática profissional por meio de leituras mais amplas da sociedade.

Considerações

Os resultados deste estudo apontam para a importância de os educadores conhecerem os fundamentos da psicologia de Vigotski. As propostas e ideias desse autor foram comparadas às propostas e ideias de Jean Piaget, classificando-as como pertencentes à mesma corrente psicológica. Os dados demonstram que a necessidade de aprofundar os conceitos de Vigotski perpassa pela dificuldade de acesso às obras importantes da Psicologia Histórico-Cultural desse autor. A quase totalidade dos planos de curso apresentados e os depoimentos restringiram-se às suas duas primeiras obras, as quais sofreram alterações na tradução e na organização. Não se fez referência aos estudos dos autores soviéticos Luria e Leontiev, que continuaram os trabalhos de Vigotski, e cujas obras já foram publicadas no Brasil há algum tempo. Esse talvez seja um dos motivos pelos quais há um determinado consenso de que Vigotski é um dos representantes do interacionismo construtivista.

A importância de proporcionar o conhecimento das diversas teorias, como foi ressaltado nos depoimentos, não anula a possibilidade de a disciplina de Psicologia da Educação priorizar os fundamentos que melhor possam respaldar a prática pedagógica. Nesta pesquisa, consideramos que, apesar de se constituir também em objeto de análise, a Psicologia Histórico-Cultural dispõe de elementos fundamentais para que a disciplina possa proporcionar uma formação crítica aos educadores. Assim, ao analisar o papel dos formadores de profissionais na graduação, aludimos que a forma como a psicologia de Vigotski vem sendo abordada, suas contribuições para a educação, resultam, de certo modo, neutralizadas.

Nesse sentido alertamos para o fato de que, numa perspectiva marxista, em outros tipos de trabalho pode não ocorrer prejuízo do produto pela alienação do processo, ou seja, o trabalhador pode se alienar, se exaurir no processo de produção, mas o produto servir para enriquecer a sociedade. Em termos de trabalho educativo isso não ocorre. A alienação do educador perante o processo educativo também ocasiona a alienação no que diz respeito ao produto, ou seja, a formação do educando, que está sendo escolarizado.

Porém, apenas a crítica intelectual é insuficiente. Compreendemos que a situação em que se encontram os educadores em nossas instituições educativas depende também da superação concreta das condições objetivas que produzem determinadas situações. As condições objetivas de trabalho a

que são submetidos os docentes são circunstâncias alienantes, ao restringir as possibilidades destes de se realizarem como gênero humano. As práticas sociais que superam, em determinado grau, a alienação, abrangendo o trabalho do professor, não dependem apenas das condições subjetivas identificadas aqui pela formação docente, que compreende os objetivos de sua ação de ensinar. Os docentes estão sujeitos também a circunstâncias ou condições essenciais de trabalho que fazem a mediação dessa procura de relações mais consciente. A crítica intelectual constitui-se apenas num dos recursos desse processo.

Afinal, reconhecemos que de forma alguma tal base metodológica oferece a solução definitiva, a verdade absoluta para a questão do desenvolvimento e da aprendizagem humana. Ao propor a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, pretendemos contribuir para resgatar a confiabilidade no processo educacional, na aquisição dos conhecimentos, dos conteúdos e no papel do professor, tão desvalorizado neste país. Vigotski, ao indicar que a instrução e o ensino são responsáveis pelo desenvolvimento mental das crianças, destaca e amplia o papel destes, que atualmente são desconsiderados e julgados desnecessários na nossa sociedade em detrimento do “aprender a aprender”.

Referências

BOCK, A. M. B. GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOCK, A. M. B. GONÇALVES. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, N. *A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano*. 238f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 1992.

_____. *A individualidade para – si: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar”. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 44, pp. 85-106, 1998.

_____. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar”. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*. Campinas, v. 71, número especial, p. 79-115, julho, 2000.

_____. (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ENGELS, F. *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas SP: Autores Associados, 2004.

- FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Baktin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p. 137-168.
- HANFMANN, E. e VAKAR, G. Prefácio à tradução inglesa. In: VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LAROCCA, P. *A psicologia na formação docente*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LIEBESNY, B. e SANCHEZ G. S. Os desafios do ensino da psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B. GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- MARX, K. & ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Moraes. 1978.
- PAIVA, V. “Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social”. In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (Org). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires, Gráficas y Servicios, pp. 49-64. 2000.
- PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)*. São Paulo, Plexus, 1994.
- PATTO, M. H. S. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação psicologia-educação. In: Bock, A. M. B. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 22. 1999, Caxambu: ANPED, 2002, 1999. CD-ROM.
- _____. “Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis”. In: FREITAS, M. C. *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez, Franca, Universidade de Franca (UNIFRAN), pp. 167-185. 1996.
- SÈVE, L. – “Dialectique et psychologie chez Vygotsky”. In: *ENFANCE*, No. 1-2, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 11-16, 1989.
- SILVA, R. N. & DAVIS, C. Formação de professores das séries iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, pp. 31-44, nov. 1993.
- STEINER, V. J.; SOUBERMAN, E.; COLE, M. e SCRIBNER, S. Prefácio dos organizadores da obra. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá, Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM). 2002.
- VIGOTSKI, L. S. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica, 1979a.
- _____. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal Editor, 1982.

- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. _____. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone e EDUSP, 1988.
- _____. *Obras Escogidas I*. Madrid, Centro de Publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1991.
- _____. *Obras Escogidas II*. Madrid, Centro de Publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1991a.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. *Obras Escogidas IV*. Madrid, Centro de Publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1996.
- _____. O significado histórico da crise da psicologia. In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em abril de 2014
Aprovado em junho de 2014.